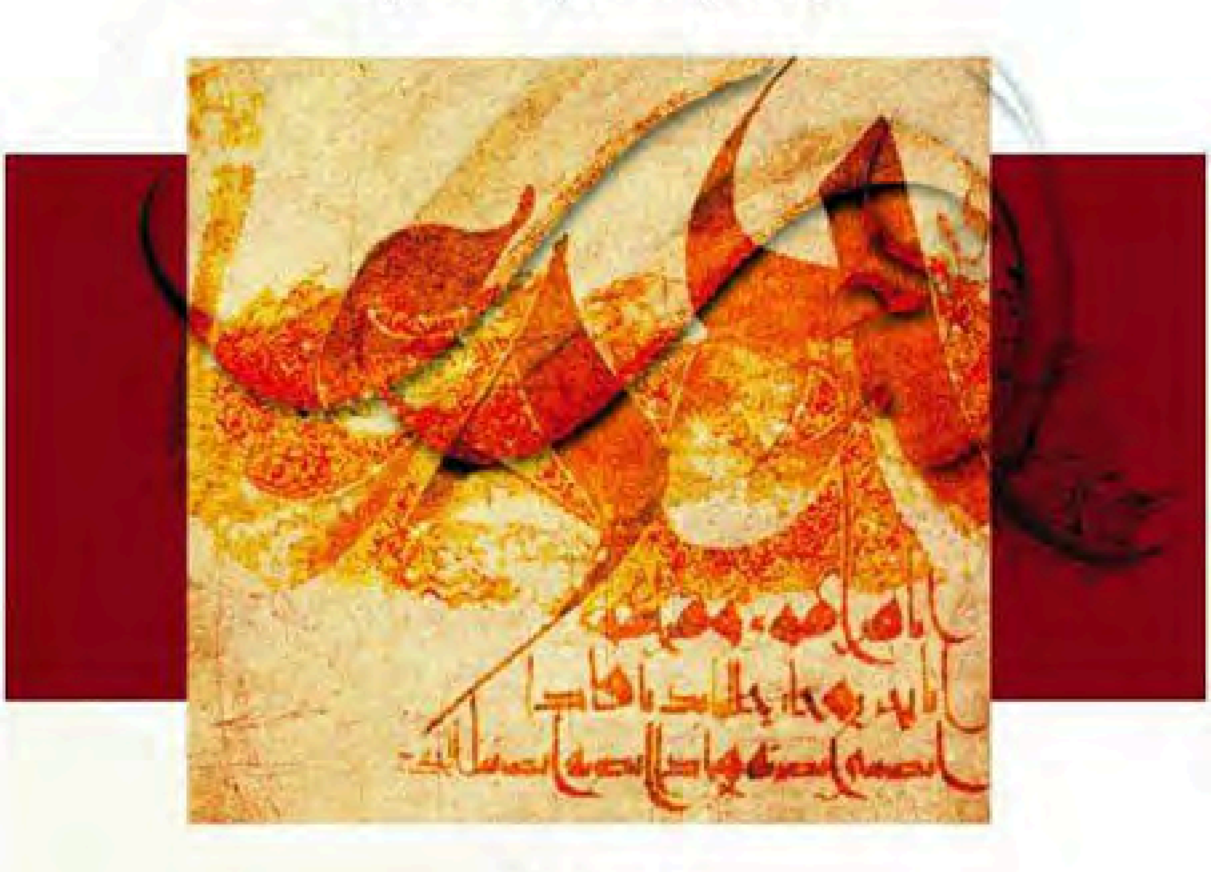
دار التنوير / الجزائر

الانسجام النصي في التعبير الكتابي

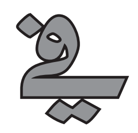
دراسة في اللسانيات النصية



بهية بلعربي

بهية بلعربي

الانسجام النصي



التعبير الكتابي

دراسة في اللسانيات النصية



دار التنوير / الجزائر



العنوان:	**الانسجام النصي في التعبير الكتابي – دراسة في اللسانيات النصية**
المؤلف:	بهية بلعربي
حجم الكتاب:	16 / 24
عدد الصفحات:	245
سنة النشر:	2013
الناشر:	دار التنوير / الجزائر
الإيداع القانوني:	5589 / 2012
ر د م ك:	978 - 9947 - 946 - 69 - 5



الآراء والأفكار التي يتضمنها هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الدار.

✧ ✧ ✧ ✧ ✧ ✧

الطبعة الأولى

دار التنوير / الجزائر

جوال : 89 00 41 661 213+

www.dartanouir-dz.com



إلـــى سندي في هذه الحياة

إلى التي لم تتوقف يوما عن الدعاء لي

إلـى التي زرعت البذور وأملها قطف الثمار

إلى. . . . . أمـي

إلى الذي لم يدخر جهدا في سبيل نجاحي.

إلى حامل الكلمة التي يزدان بها وجودي.

إليك . . . . أبي

إلى كل إخوتي مدحا وتقديرا.

مُقـَـدّمة

طالعنا في السـنوات الأخيرة الإصلاح التربوي بمناهج جديدة في تعليم اللغة العربيـة منظور إليها عـلى أنها كل متكامل، وهذا ما يبرر وجـود الأبعاد الثلاثة في النشـاط اللغوي الشفوي و الكتابي والقرائي، وتتبنى هذه المناهج المقاربة النصية. وهـي عبارة عن خطة عملية غايتها دراسـة فروع اللغة مـن جانبها النصي باعتبار النص وحدة كبرى تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية البنائية و الفكرية و الأدبية والاجتماعية، ومن الكفاءات المستهدفة من المنهاج القدرة على التعبير الكتابي.

والتعبـير الكتابي نشـاط مدرسي تعليمي يمارسـه التلميذ ويوظـف فيه مختلف المعارف والمهارات المكتسـبة أثناء مشـواره الدراسي. ومن ثمّ فهو نشاط إنتاجي، ومـن شروط المقاربـة النصية أن يتوفر في مـا ينتجه التلميذ مـن كتابة أهم شروط النص وهو الانسجام.

وحتـى يكون النّص منسـجماً يشـترط علـماء اللغـة النصيـين أن يعتمد النص عـلى خطية المعطيات أي تـوالي الجمل التي تربطها علاقات، حيث تربط السـابقة باللاحقة وهذا ما يوصلنا الى مفهوم الاستمرارية، أي أن ضمان الاستمرار يتطلب وجود عنصر يربط لاحق بسـابق. وهذا الربـط يكون إما بتكرار بعض الوحدات وإما بالاستبدال أو بالإحالة.

وكذلـك التدرج في طرح المعلومات وذلك بتوظيف تقنية التوسـيع عن طريق تراكيب متنوعة وخاضعا للترابط المنطقي بين الأفكار كالسببية والنتيجة والتضاد

وعـدم التناقـض في طـرح الأفكار. وأن يحقـق النـص المقبولية لدى المرسـل إليه وذلـك بتقديـم معلومـات معروفة في عالم القـارئ حتى يحقق التواصـل، واعتماد المرسـل القوانـين نفسـها التي يعتمدها المرسـل إليه وفـق نظام اللغة نفسـه، وهنا يشترط معرفة قواعد اللغة من نحو وصرف.

ومـن العوامل المحققة للانسـجام معرفة أنماط النصـوص وذلك حتى يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص على منوالها.

وفي هذا الشـأن نقول إن الإنتاج الكتابي في السـنة الرابعة من التعليم المتوسـط نشاط تربوي تعليمي يسعى إلى تدريب المتعلم على تقنيات الإنتاج الكتابي وكيفية اختيار الأسـلوب المناسـب للموضوع المطـروق وكذا الصياغـة النهائية لعناصره وفق هيكل منتظم (مقدمة، عرض، خاتمة) وفي قالب يصب فيه أفكاره.

ولقد جاءت هذه الدراسة للمساهمة في دعم العملية التعليمية بنتائج ميدانية من شأنها إعطاء صورة واضحة عن الواقع، مما يساهم في اكتشاف نقاط القوة ودعمها وكذا معرفة نقاط الضعف والثغرات وتجاوزها وتوجيهها لمصلحة المتعلم.

واسـتجابة لهذه الدوافع بدأنا البحث في الموضوع، واتخذت مدونة له تمثلت في إنشـاءات تلاميذ السـنة الرابعة من التعليم المتوسـط في النظام التربوي الجزائري بحكـم أنهم على أبواب نهاية مرحلة ويفـترض أنهم تلقوا تكوينا يضمن لهم إنتاج نصوص ملائمة، وكذلك محاولة عرض ما جاء في الوثيقة المرافقة والمنهاج ودليل الأستاذ، مع وضع استبيان محاولين فيه معرفة الواقع التعليمي للانسجام النصي.

و تتجـاذب العمليـة التعليميـة أطـراف ثلاثـة، المتعلـم و المعلم و المـادة المراد تعلمها، أو النشـاط المراد تعلمه وفق مبدأ المقاربة النصية التي تجعل من الانسجام شرطا في نشاط التعبير الكتابي، ومن ثم يمكن أن نطرح التساؤلات التالية:

-كيف يسـتطيع الأستاذ وضع يد التلميذ على جوانب الانسجام في النصوص التي يطلع عليها؟.

– ما مدى انسجام تدريس نشاط التعبير الكتابي كما هو مطروح في المنهاج مع شروط المقاربة النّصية عامة ومع مبدأ الانسجام على وجه الخصوص؟

– ما مدى قدرة تلميذ المرحلة المتوسطة على تجسيد فكرة الانسجام النّصي في نشاط التعبير الكتابي؟وهل بإمكان كل تلميذ في هذه المرحلة استثمار مكتسباته المعرفية و اللغوية في مجال إنتاج نصوص يتوفر فيها الانسجام؟

– وهل تبسط الوثيقة المرافقة والمنهاج قواعد الانسجام، وهل تمد الأستاذ بالأدوات اللازمة التي سيوظفها في العملية التعليمية؟

وقد كانت هناك دراسات أضاءت السبيل أمامنا لكي نقدم على هذه المحاولة منها : باللغة العربية – لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب محمد خطابي، المركز الثقافي العربي بيروت ط1، 1991.

النص والسياق، فان دايك، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000. و باللغة الأجنبية:

- Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle . MARDAGA, 2ème Ed, 1990, p12.13.

- Jean-Michel Adam, linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, 1999, p186.188.

وقد كان عمادنا في هذا البحث أيضا بعض الأطروحات التي تناولت الانسجام النصي منها : الاتساق والانسجام في القرآن، مفتاح بن عروس، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر، 2007 / 2008 .

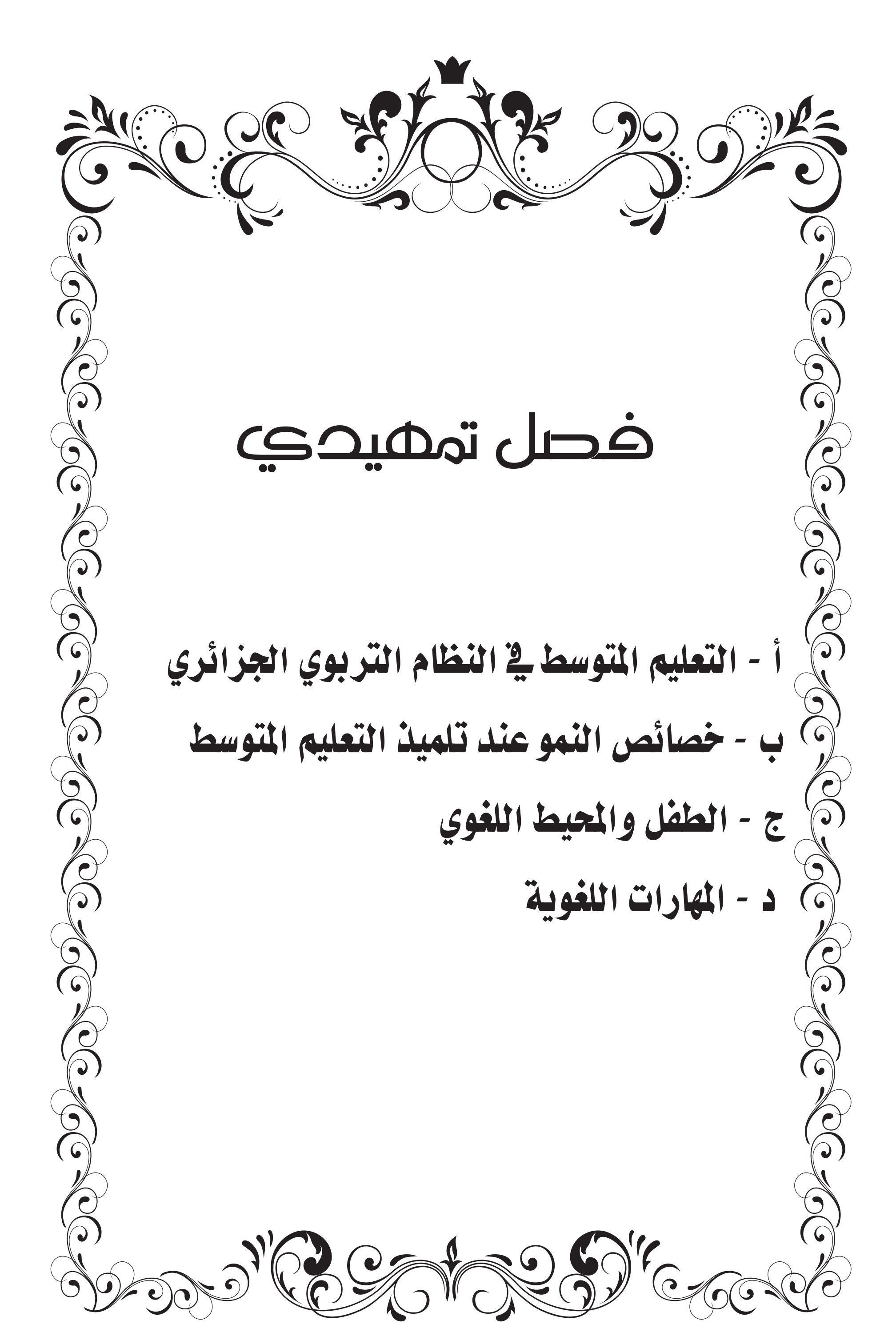
ومحاولة منا الإجابة عن الإشكالية المطروحة سابقا كان لابد من وضع إطار للبحث يكون بمثابة الأساس الذي يقوم عليه، وقد حدد هذا الأخير بفصلين، بالإضافة إلى الفصل التمهيدي الذي سنتناول فيه التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري، وكذا خصائص النمو عند التلميذ في هذه المرحلة والمهارات اللغوية لديه .

بينما سنتناول في الفصل الأول الإرهاصات الأولى التي مهدت إلى للتحول من الجملة إلى النص، ومحاولة التعرض لمفهوم النص ثم التعرض لمفهوم الانسجام وكذا تصنيف النصوص. في حين تكفل الفصل الثاني بتحليل إنشاءات التلاميذ وعرض الوثائق التعليمية والاستبيان، ويخصص المبحث الأول لشرح أدوات البحث، بينما يخصص المبحث الثاني للانسجام النصي في وثائق التلاميذ من بناء لغوي وأدوات تحقيق الانسجام النصي فيها، ومبحث لعرض نتائج الاستبيان. أما المبحث الأخير فسنحاول فيه عرض ودراسة ما جاء في الوثائق التعليمية فيما يخص الانسجام.

وننهي البحث بخاتمة نحاول فيها إحصاء بعض النتائج المتوصل إليها، ونختم بملحق يتضمن نماذج لإنشاءات التلاميذ والاستبيان، وكذا ما جاء في الوثيقة المرافقة والمنهاج.

ولقد واجهتنا إزاء ذلك صعوبات أبرزها في الجانب الميداني من البحث، صعوبة الدخول إلى المتوسطات والالتقاء بالأساتذة وتوزيع الاستبيانات واسترجاعها. ففي كل مرة هناك تعلل إما بسبب عدم توفر الوقت أو بضياع الاستبيان مما يضطرنا إلى توزيع الاستبيانات مرة أخرى. والأكيد أننا لا يمكن أن نعطي هذا الموضوع حقه من البحث والدراسة والتمحيص، ومع هذا كله لقد حاولنا جاهدين الوصول إلى غايتنا .

وإن كان لا بد من كلمة شكر فانا نتوجه بها إلى الله الكريم الذي وفقني في إنجاز هذا الكتاب، والى الأستاذ مفتاح بن عروس الذي لم يتوان عن تشجيعي ولم يدخر جهدا في توجيهي ومناقشتي، فقد أفادني بالكثير؛ بملاحظاته القيمة ومراقبته المتواصلة لذلك لا يسعني إلا أن أقف أمامه وقفة تقدير.



فصل تمهيدي

أ - التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري

ب - خصائص النمو عند تلميذ التعليم المتوسط

ج - الطفل والمحيط اللغوي

د - المهارات اللغوية

أ - التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري

النظـام التربـوي هو أسـاس النظـم الأخرى الموجـودة في المجتمـع ومحورها؛ ذلـك أنه يعكس طموحات الأمة ويكـرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية وحتى السياسية، فهو يتكفل ببناء رأسمالها وهو الإنسان.

وقد بني النظام التربوي في الجزائر على المسـتويات التالية: التعليم التحضيري والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي و التعليم الجامعي.

وقـد حـدد هذا التفـرع في المرسـوم الصـادر في 16 أفريـل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي نصّ على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته لجميع التلاميذ الذين بلغوا السادسة من العمر[1].

ونظـام التعليـم الأسـاسي هـو «نظـام متكامـل ذو قاعـدة مشـتركة لتربية كل المواطنـين، وذلـك بتزويدهـم عـلى الأقـل بالحـد الأدنى والـضروري مـن القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين ومفيدين لأنفسهم ولأسرهـم وللآخريـن، ويركز التعليم الأسـاسي عـلى توعية الأفـراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشـخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم»[2] وقد جاء في تعريف اليونيسيف هو «مرحلة التعليم الأولي بالمدرسـة التي تكفل للطفـل التمرس على طريق التفكير السـليم، وتؤمن له حدا

(1) النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص أفريل 1976، ص 85.

(2) معجـم علوم التربية سلسـلة علوم التربية، 9 - 10 - عبـد اللطيف الفارابي وآخرون د. ت، المغرب ص107، 108.

أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج»[1].

وفي تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هو «التعليم المناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية ويمثل قاعدة»[2].

ولقد تبنت الجزائر نظام التعليم الأساسي وطبقته منذ سنة 1980 – 1981 إذ تمثل المدرسة الأساسية البنية القاعدية التي تمنح طوال تسع سنوات تربية إجبارية مشتركة بين الجميع، وهي تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع، كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية والتقنية والعملية إلى الالتحاق إما بوحدات الإنتاج وإما بمؤسسات التكوين المهني[3].

وأما عن مهمته وأهدافه فقد جاء في المادة 24 من أمرية (16 أفريل 1976) أن مهمته إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ ومدته تسع سنوات وفي المادة 25 منه أن المدرسة الأساسية توفر للتلاميذ[4]:

– دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريراً وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية الى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقى المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.

– تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد.

– دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته وهذا التعليم الذي يتم – على الأخص في المعامل ووحدات الإنتاج – يمكنهم

(1) نفسه ص 109.

(2) نفسه ص 110.

(3) النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص أفريل 1976، ص91.

(4) نفسه ص84.

من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهمتهم.

– أسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية ويهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتها بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية .

– تعليما فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها.

– تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية.

– تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف عل الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

ولكن مع التطورات الحاصلة في كل المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وعلى الصعيدين العالمي والوطني فإن المشروع التربوي واجهته صعوبات واختلالات أثرت على نوعية التعليم الممنوح وكذا على مردود المنظومة مما أدى إلى تقليص النتائج والمكاسب المحصل عليها، ويرجع المنهاج أسباب هذا التغير إلى أن «البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

وأن المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة

الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي»[1] وكذلك التطور الهائل في العلوم والتكنولوجيا والاتصال الذي يشهده العالم وعليه بات من الضروري إصلاح المنظومة التربوية لتتكيف المدرسة مع الوضع الجديد بتقديمها لتعليم نوعي يستجيب لشروط العصرنة.

وهذا ما تجسد في القانون التوجيهي رقم 8 والمؤرخ في 23 جانفي 2008[2]. وفيه تمّ تنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي تسع (9) سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته خمس (5) سنوات متبوع بتعليم متوسط مدته أربع (4) سنوات.

ويمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (5) سنوات في المدارس الابتدائية كما يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح، ويمنح التعليم المتوسط الذي يستغرق (4) سنوات في المتوسطات كما يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، وتتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى (شهادة التعليم المتوسط)، ويوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحون إلى التعليم الثانوي.

فالتعليم الأساسي يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

كما يهدف التعليم المتوسط في إطار مهمته المحددة في المادة 44 إلى ما يلي:

---

(1) مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية جويلية 2005 ص04.

(2) النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، فيفري 2008.

– تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

– منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من: اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

– تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

– التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

– تعلم الملاحظة والتحليل و الاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

– تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

– التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

– العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

– تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

– التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

– مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

الكفاءة الختامية في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يكون التلميذ قادرا على[1] :

– قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها.

(1) مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية جويلية 2005، ص20.

- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع او التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- التعبير-شفويا وكتابة- عن مشاعره وأرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج.....) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

ب - خصائص النمو عند تلميذ التعليم المتوسط:

إن المرحلة المتوسطة إلى جانب دورها البيداغوجي و المعرفي في التنشئة الاجتماعية فهي تمس شريحة عمرية غاية في الأهمية، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ و هي مرحلة طبيعية من عمر الإنسان فهي انسلاخ من الطفولة إلى الرشد، فالطفل ينمو في مختلف مراحله وتنمو معه بالطبع مختلف القدرات العقلية والمعرفية و عندما يصل به النمو إلى مرحلة المراهقة نجد أن أساليبه تختلف عن أساليب الطفل فهو لم يعد ذلك الشخص المعتمد على أراء الغير وأفكارهم دون إخضاعها للبحث و التمحيص. فما هي هذه المرحلة ؟.

1 - تعريف المراهقة لغة

يرجع لفظ المراهقة إلى الفعل العربي (راهق) يعني الاقتراب من كذا و راهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، والمراهق الغلام الذي قد قارب الحلم[1] وكلمة المراهقة

(1) لسان العرب مادة رهق.

تعريب لكلمة (Adolescence) ومعناها التدرج نحو النضج البدني والعقلي والانفعالي[1] وهذا يبين حقيقة هامة وهي أنه نمو تدريجي ومستمر متصل ولا يكون الانتقال مفاجئا.

2 – تعريف المراهقة اصطلاحا

هي لفظ وصفي يطلق على المرحلة التي يقترب فيها الطفل– وهو الفرد غير الناضج انفعاليا وجسميا وعقليا– من مرحلة البلوغ ثم الرشد ثم الرجولة، فالمراهقة بمعناها العلمي الصحيح هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها[2].

3 – أطوار المراهقة[3]:

تنقسم مرحلة المراهقة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر:

- طور البلوغ أو المراهقة المبكرة: (12 – 17)وهو طور شديد العنف والاضطراب.
- طور المراهقة المتأخرة : (17 – 20) وهو أقل عنفا نوعا ما، والمراهقة تبدأ بداية البلوغ وتنتهي في حدود العشرين أو الواحد والعشرين من الفتى أو الفتاة.

4 – خصائص النمو في مرحلة المراهقة

تعد فترة المراهقة من أهم مراحل النمو لأنها على درجة كبيرة من الأهمية في التكوين الشخصي للفرد وتتميز خصائص مرحلة المراهق في الانتقال تدريجيا

(1) مصطفى فهمي، علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي القاهرة ط2، ص 302.

(2) رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990، ص 242.

(3) نفسه ص 242، وإن كان هناك من يقسمها الى ثلاثة أطوار، أنظر فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، دار الفكر العربي، 1998، ص272، ومصطفى فهمي علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية، ص303 .

بـه من مرحلة تتصـف بالاعتمادية إلى مرحلة تتصف بالانتقاليـة في جميع النواحي اسـتعدادا للعب دور رئيسي في منظومة المجتمع ويمكن استعراض جوانب النمو في مرحلة المراهقة من خلال التقسيم إلى:

أ – النمو الجسـمي (البدني): يلاحظ أن النمو الجسـمي يتميز بسرعته الكبيرة وبتغير بدني يبلغ بالكائن الحي إلى اكتمال النضج بما في ذلك النضج الشامل لجميع أعضـاء الجسـم وهذا ما يعـرف في هذه المرحلة باسـم البلوغ، فالتغـيرات الكمية التـي تتابع في بداية هذه المرحلة تتطـور إلى تغيير كيفي تدفع الطفل إلى عالم الكبار وضمن هذه المرحلة يكتمل النمو البدني ويشمل نمو العظام، العضلات وأعضاء التناسـل ويتضـح أيضا من خلال الطـول والوزن وإن كان النمـو في هذه المظاهر عند البنات أكثر في بداية المرحلة وعند البنين في نهايتها[1] .

ب – النمـو العقـلي : إن النمـو في فـترة المراهقـة لا يقتـصر عـلى التغـيرات الفيزيولوجيـة إنـما يرافق ذلك نمو في التفكـير و في القدرات العقليـة المرتبطة به، فالمراهقـة هـي فترة تمييـز وتمايـز، إذ يمتاز تفكـير التلميـذ في هذه المرحلـة بقدرة التفكير التجريدي، حيث تختلف عملية سـير النمو العقلي كما كانت عليه من قبل فقـد أثبتـت الأبحـاث أن هذا النمـو يكون بطيئـا في الصغر، ويلي ذلـك فترة نمو عقـلي سريع وذلك من خلال فـترة الطفولة المتأخرة من مرحلة المراهقة المبكرة ثم يأخـذ النمـو العقـلي ابتداء من العام السـادس عشر في البطء. إن هـذا الارتقاء في عـالم الطفل العقلي أثناء النمـو وخاصة في مرحلة المراهقة يؤثر بدوره على خبرات الطفل وعلى قدراته العقلية المختلفة كالتذكر والتركيز والاستدلال .

ج – النمـو الوجـداني: هذه المرحلـة فترة هامة في حياة المراهـق، ففيها الصراع النفـسي والإضراب الوجـداني والقلـق العاطفي.كـما تتصف هـذه المرحلة بكثرة الانفعـالات فالمراهـق يثور ويغضب، وتتميـز أيضا بعدم التركيـز والانتباه وهذا

---

(1) عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال (في الأسرة و الروضة والمدرسة)، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 عمان، الأردن، 2005، ص44.

نتيجة للتناقض الذي يشعر به فهو لا يرضى بشعوره بأنه ما زال طفلا ومع ذلك لا يستطيع أن يصل إلى أن يكون راشدا، لذلك نراه يستعمل أساليب مختلفة لتأكيد كيانه في الاستقلال بذاته وبآرائه .

د – **النمو الاجتماعي** : في هذه المرحلة يمتاز نمو المراهق بحب الاستقلال في رأيه وتفكيره، فهو يسعى إلى تطبيق ما يراه صائبا وعدم الخضوع الكلي للكبار وكثيرا ما نرى المراهقين يفضلون التحرر من قيود الأسرة فيفضل المراهق تكوين شخصية مثالية ترضيه، وهذا لا يعني مطلقا عزوف المراهق عن الحياة الاجتماعية وإنما تراه بين فترة وأخرى يشعر بأنه الأفضل . وقد يميل المراهق إلى العزلة والانطواء، وفي هذا الوضع يحتاج من الأسرة والمدرسة التعاون لتوجيه هذا الإحساس وهذا الشعور نحو ما يعود عليه بالفائدة[1].

فالمراهقة مرحلة طبيعية من مراحل عمر الإنسان وليست أزمة إلا أنها تتطلب نوع من الرعاية لذلك نرى اهتمام النظام التربوي لأي بلد بهذه الفئة وتحاول أن تكيف برامجها ومناهجها وفق قدرات هذا المراهق.

ج - الطفل والمحيط اللغوي :

يكسب الطفل لغته من المحيط الذي يعيش فيه باعتباره عضوا يتأثر به[2]، وهذا المحيط بما يشتمل عليه من متغيرات تساهم في تحديد الأنماط اللغوية وأشكالها، وهناك مصادر تشكل هذا المحيط اللغوي.

1 – مصادر تشكل المحيط اللغوي

أ – **الأسرة:** وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد ويتناوله بالتربية لغويا أو عاطفيا. فقد توصل علماء النفس إلى أن «النمو في مرحلة الطفولة

---

(1) نفسه، ص 45.

(2) يمكن أن ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد، سبتمبر 1978، ص184.

المبكرة يعتبر بمثابة الأساس الذي يقوم عليه النمو في المراحل التالية لا سيما فيما يتعلق باكتساب الطفل نحو القراءة و الاطلاع وتكوين الاتجاهات العقلية السليمة»[1].

ففي نطاق الأسرة يبدأ الطفل أولى مراحله تعلمه للغة السائدة في المجتمع، حيث تلعب الرعاية والعواطف الأبوية دورا بارزا في اكتساب الطفل للغة ويقول اللغوي الفرنسي مارسيل كوهين (MARCEL Cohen) «يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو، واكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بدأب و تفان منقطع النظير وبهدوء تام من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما»[2] لذلك لاحظ الباحثون أن الأطفال الذين حرموا من أوليائهم وتمت تربيتهم في الملاجئ ودور الحضانة يعانون في أغلبهم من تأخر لغوي واضح، تظهر بوادره منذ الشهور الأولى لأن العلاقات الأولى بين أشكال اللغة (الكلام - الكلام مع حركات الجسم والوجه) لم تلق تشجيعا من قبل المربي[3] لذلك نرى أن الأم التي تداعب طفلها وتغني له وتراقصه يكون أكثر استجابة للكلام من غيره.

والطفل الجزائري يتربى في أسرة تقليدية كثيرة الأفراد مكونة من الأبوين والإخوة والجدين والأعمام والعمات إلا أن هذا النموذج للأسرة الجزائرية قد عرف تغيرات في السنوات الأخيرة، وأصبحت هذه الأسرة التي تعرف بالأسرة النووية المكونة من الوالدين وأطفالهما الذين يعيشون معيشة مستقلة عن الأجداد وباقي الأقارب، فينشأ الطفل الجزائري في هذا الوسط وفيه يكتسب اللغة وثقافة الأسرة.

كما تتأثر لغة الطفل وممارسته لها بالوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي تربى في كنفه وفي هذا الإطار يمكن القول؛ بأن لكل وسط اجتماعي معطياته

---

(1) عبد الفتاح أبومعال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال (في الأسرة و الروضة والمدرسة)، ص115.

(2) حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص9.

(3) نفسه ص9.

الفكرية والمادية ونمط علاقات اجتماعية سائدة فيه، ويترتب على ذلك وجود نوع من التباين في مستوى ومضمون وشكل اللغة التي تسود في كل وسط اجتماعي محدد، فاللغة نظام للاتصال، وعلى سبيل المثال وليس الحصر إن الوسط العمالي مثلا يختلف إلى حد ما عن الوسط الفلاحي[1]، ومن شان ذلك كله أن ينعكس على البنية اللغوية للطفل.

ولعل أشهر النظريات المصاغة في هذا الشأن نظرية برشتاين (BERNSTEIN) التي يميز صاحبها بين اللغات المستعملة في مختلف الطبقات الاجتماعية وعلى أساس هذا التميز يؤكد تأثير استخدام اللغة والقدرات المعرفية، ثم التحصيل المدرسي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فبرشتاين يؤكد على انه يجب اخذ ثلاث أقطاب بعين الاعتبار الوسط الاجتماعي والثقافي والطريقة التي يوجه بها الوسط من عائلة ومدرسة بالأخص سلوك الطفل وكذا التفاعلات التي تربط هذه الأقطاب[2] ويؤكد ريمون بودن «أن المستوى الثقافي للعائلة هو المسؤول عن النجاح المدرسي للطفل»[3] فكلما كانت البيئة المنزلية غنية بعناصرها التثقيفية، كان ذلك في صالح نمو ذكاء الطفل ويذهب برشتاين إلى التمييز بين اللغة الراقية والمحدودة إذ تتسم الأولى بجملها المكتملة التي تحتوي على العديد من المفاعيل، و بتراكيبها النحوية التي تشتمل على الكثير من الجمل الفرعية وباختيار للصفات والظروف بصورة تتابعيه كبيرة بينما تتصف الثانية بجمل قصيرة بسيطة، وباستخدام المحدود للصفات والظروف وقلة استعمال الجمل الفرعية وكذا استخدامها الكثير للتأكيدات القاطعة[4].

(1) ينظر، نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص188.

(2) حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص15.

(3) ريمون بودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول الحاج، منشورات عويدات، بيروت ط1، 1972، ص75.

(4) حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص15.

وحسب برشتاين فإن اللغة المحدودة تلاحظ لدى الطبقة العاملة بينما يسود استعمال اللغة الراقية في الطبقة البورجوازية، وإذا كانت المدرسة تعتمد في التعليم لغة الطبقات المثقفة وهي المهيمنة في الغالب فإن أطفال الطبقات الشعبية يجدون صعوبات بسبب هذا النقص اللغوي مما يؤدي إلى الفشل في الدراسة، وإن كان ذلك ليس بالقاعدة، بدليل ما نجده في الواقع فكم من طفل ينتمي إلى الطبقة العاملة يفوق من يوازيه من الطبقة البورجوازية .

ب - تأثير وسائل الترفيه والتثقيف : من بين الوسائل التي تزيد في النمو اللغوي لدى الطفل، اللعب والحكايات، إذ يرى بياجيه (PIAGET) أن اللعب الأكثر بساطة هو عامل تطور معرفي ولغوي ذو وجهين انفعالي وتواصلي، وأن اللعب مؤشر دال على وجود نشاط عقلي عند الطفل، ولهذا يطلق على اللعب في مرحلة الطفولة الأولى اسم اللعب الرمزي. فكثيرا ما تتحول قطعة الخشب أو الحديد إلى سيارة في نظر الطفل لكونه يرى الأشياء وفق ما يقدمها له خياله لا وفق واقعها[1] وكثيرا ما يتعلم الطفل اللغة بل حتى التراكيب أثناء اللعب، وخاصة في الألعاب الجماعية حيث يكثر الحوار بين الأطفال .

ج- التلفزيون : ربما يكون التلفزيون في الوقت الحالي أكثر استقطابا للأطفال بما يقدم من برامج ترفيهية أو حصص تعليمية، مما يزيد في إثراء الرصيد اللغوي لدى الطفل وتؤكد شريفة غطاس على أهمية ودور التلفزيون في إخصاب خيال الطفل وإكسابه الأدوات المسؤولة عن انسجام النص وكذا الوصول تدريجيا إلى اكتسابه ملكة نصية في سن مبكرة . وأن التلفزيون ساهم في تقريب العامة من اللغة العربية المعاصرة[2].

(1) ينظر حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص19.

(2) Cherifa GHUETTAS l'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, essai d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans , thèse de doctorat, université Stendhal Grenoble, paris,1995,p54.

د – وسائل أخرى: كما أن هناك مؤسسات تربوية قبل المدرسة تساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى الطفل كالروضة، المدرسة القرآنية أو المسجد.

فالروضة تتيح للطفل التعبير مع أقرانه ونتيجة لذلك يكسب الطفل مهارات لغوية كمهارات التحدث والاستماع مما يجعله مهيأ للكتابة والقراءة فيستفيد من ذلك عند التحاقه بالمدرسة.

ويتجه بعض الأطفال في الجزائر إلى مدارس تحفيظ القرآن الكريم أو المساجد، حيث يحفظون القرآن ويتعلمون الكتابة والقراءة فترسخ في أذهانهم الألفاظ والتراكيب اللغوية. بالإضافة إلى المرحلة التحضيرية التي عممت بالجزائر وفق القانون الجديد[1]، وما من شك في أن ذلك له تأثير كبير في نموه اللغوي[2].

2 – الواقع اللغوي الجزائري

إن اللغة عند علماء الاجتماع ظاهرة اجتماعية في الصميم أي أن اللغة لا يمكن أن توجد وتستمر في الحياة بدون وجود فردين على الأقل، وعليه فهي وسيلة تبليغ وتواصل وهي عند بياجي (Piaget) مظهر من مظاهر النشاط العقلي [3] فهي أداة لتوصيل المفاهيم بين مختلف الأفراد فهي تفاعل بين اللغة والتفكير وعلاقاتها بالمجتمع إذ نجد بنفينيست Emile Benveniste يقول «لا يتشكل المجتمع إلا من خلال الاستعمال المشترك من علامات التبليغ وعليه فاللغة تكتسب من المجتمع وكل من(اللغة، المجتمع) يتطلب وجود أحدهما وجود الآخر لذا وجب اكتشافهما واكتسابهما مع بعض لأنهما وجدا لضرورة واحدة»[4] .

(1) النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص فيفري، 2008، ص30.

(2) حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص46.

(3) J.Piaget .six Etudes de psychologie. Genève. Edition .Gonthior. SA1964. (S.E).p10.11

(4) Emile Benveniste : Problèmes de linguistique générale Edition Gallimard. Paris.1966.p91.

يظهـر من خلال كلام بنفينيسـت الصلة القوية بـين اللغة والمجتمع فاللغة هي المجتمع إذ يوجد تفاعل بين الطفل والكبار في نظام اتفاقات اجتماعية وثقافية [1].

ثم إن الجزائر بلد تتعايش على أرضه لغات متعددة تستعمل لأغراض تواصلية سوسيولسـانية مختلفـة وهذه اللغـات منها الوطنيـة وتتمثـل في العربية الفصحى بوصفهـا اللغة الرسـمية للدولة والعاميـة (الدارجة) بتقسـيماتها اللهجية المختلفة والأمازيغيـة بتشـكيلاتها (القابليـة، الزناتيـة، الشـاوية وغيرها) ومنهـا الأجنبية وخاصة الفرنسية.

أ – اللغة العربية:

يصف الدارسـون اللغـة العربية واسـتعمالاتها بالثنائية اللغويـة (Diglossie)[2] التي يعاني منها العرب فهم يعيشـون بلغة أو (بلغات) ويطلب منهم أن يستعملوا وأن يكتبوا بلغة أخرى[3] .

يعـرف فيرجسـون Charles.A.ferguson ظاهرة ثنائية اللغـة بحالة لغوية ثابتة نسـبيا يوجد فيها فضلا عن اللهجات الأساسـية التي تضم نمطا أو أنماطا مختلفة باختـلاف الأقاليم، نمط آخر في اللغة مختلف عـالي التصنيف وفي غالب الأحيان أكثـر تعقيدا مـن الناحية النحوية، وفوقي المكانة وهو آلة لكمية كبيرة ومحترمة من

(1) نفسه ص92.

(2) اصطـدم النقـاش حـول المصطلحـين الثنائيـة اللغويـة(diglossie) والازدواجيـة اللغويـة (bilinguisme) ويقصد بالثنائية تلك التي يسـتعمل فيها فرد أو جماعة من المتكلمين مسـتويين من التعبـير ينتميـان كلاهمـا إلى لغة واحـدة كالعربية ولهجاتها أمـا الازدواجية فتنطـوي على اختلاف وتمييز في الناحية النحوية التركيبة فيما بين نظامين أو أنظمة اللغات المستعملة، والازدواجية تنطبق على اسـتعمال أحدنا للعربية والفرنسـية أو الإنجليزية أو غيرها، يمكن أن ينظر، الطاهر لوصيف، منهجيـة تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسـية لتعليمية اللغـة العربية وقواعدها، أطروحة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص41.

(3) عبـده الراجحـي، علـم اللغة التطبيقـي وتعليم العربيـة، دار النهضة العربيـة، ط2، بيروت، لبنان، 2004، ص84.

الأدب المكتوب لعصور خلت أو لجماعة سالفة، ويتعلم الناس هذا النمط بطريقة التعليم الرسمية ويستعمل لمعظم الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية ولكنه لا يستعمل من قبل أي قطاع من قطاعات الجماعات المحلية للمخاطبة أو المحادثة العادية، وهذا النمط هو النمط المرتفع (High) وهو الفصحى وقارن استعماله بالمنخفض (Low)[1] وهو النمط العامي، فاللغة العربية الفصحى حسب فيرجيسون تستحوذ على المجالات التواصلية الرسمية كالمجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية كما تستعمل كأداة تعبيرية في الثقافة العالمية والآداب المكتوبة ومن هنا فهي تكتسب طابع اللغة الرفيعة (المرتفع) أما الدارجة فهي لغة الاستعمال اليومي في المجالات المتسمة بالحميمية خاصة في الوسط الأسري وبين الأصدقاء، كما تستعمل في مجال الآداب الشفوية الشعبية من زجل وأمثال وحكايات، من خلال هذه الاستعمالات تكتسب طابع اللغة الوضيعة(المنخفض).

لكن هذا الوضع في الجزائر لم يستمر إذ عرف تغييرا سنة 1960 بفضل سياسة التعريب وديمقراطية التعليم بالإضافة إلى وسائل الإعلام، كل هذه العوامل مجتمعة لعبت دورا كبيرا في تقليص الهوة بين اللغة الفصحى واللهجات[2] وذلك ما دعا الدكتورة خوله طالب الإبراهيمي إلى القول «العربية اليوم عبر المدرسة ووسائل الإعلام موجودة بقوة بقطاعات عديدة، الأولاد في كرة القدم يستعملون كلمات فصيحة كـ (رُكنية) و(هدف) تعلموها من وسائل الإعلام، إذ لا يجب نسيان تأثير القنوات العربية في الأكشاك والمقاهي نرى الناس يشاهدون الجزيرة لا القنوات الناطقة بالفرنسية لا مراء بأن اللغة العربية النمطية التي تجمعنا من المحيط إلى الخليج موجودة بواقع الجزائر ومفهومة»[3]، وتقترح تعويض فكرة

(1) راجي الزغلول، ازدواجية اللغة نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها، مجلة مجمع اللغة العربية، الأردن، عدد 9 – 10، 1980 ص30.

(2) ينظر: حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 41.

(3) حوار مع الدكتورة خوله طالب الإبراهيمي من موقع الجزيرة نت 1 / 11 / 2006 www.aljazeera.net

الثنائيـة بنمـوذج يتـدرج تدرجا لغويـا حيث يبدأ بالاسـتعمال الأكثـر معيارية إلى الاستعمال الأقل معيارية على الشكل التالي :

- اللغة العربية المعيارية ومثالها القرآن الكريم.
- العربية النمطية أو المعاصرة كلغة الأدب و الصحافة.
- العربية تحت النمطية وهي لغة التواصل الشفهي .
- عربية المتمدرسين وهي التي يستعملونها خارج المدرسة أو الجامعة .
- العاميات (الدارجة) وهي لغة الحي أو القرية[1].

وقـد ميزت الدكتـورة شريفة غطاس بين ثلاثة مسـتويات لغوية مسـتعملة في المدرسة:

• فالتلاميذ داخل القسـم وهـم يتعاملون مع معلمهم أو شـخص آخر كالمدير أو المفتش يجتهدون في اسـتعمال اللغة المعيارية رغم أن ملكتهم اللغوية لا تؤهلهم لذلك .

• وفي حالـة التحـاور فيـما بينهم داخل القسـم فإنهـم يتحررون مـن المخطط المعياري و يتكلمون لغة المتمدرسـين الشفهية بنحوها البسيط مع إقحام مفردات عامية .

• أمـا أثنـاء لعبهم في فناء المدرسـة فـإن لغتهم تتأرجح بين الاسـتعمال الأقل معيارية والعربية التي يتحدثها المتمدرسون [2].

فالطفل الجزائري في سـني حياتـه الأولى يتعرف على مفرداتهـا ويتقن تراكيبها وقواعدها فإذا ما التحق بالمدرسـة وجد أن عليه أن يطلب المعرفة بغير اللغة التي

---

(1) Khaoula TALEB IBRAHIMI, Les algériens et leurs langues Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, édition El hikma, Alger, 1997 p 45

(2) Cherifa GHUETTAS l'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale essai d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans, p . 62

يتقنهـا ونتيجـة لذلك فإن الملكة التي يكونها الطفـل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة[1].

ب – اللهجات الأمازيغية:

اللهجـات الأمازيغيـة هي لهجات كانت منتشرة في المغـرب العربي قبل الفتح الإسـلامي، ومـا زالـت منتـشرة إلى اليـوم إذ هنـاك مناطـق عديدة يتكلـم أهلها الأمازيغيـة، وقد أدرج تعليـم الأمازيغية بالقانـون التوجيهـي[2] فيفري 2008، وهـذه اللهجات تقوم على نظام فونولوجي وقواعد ومفردات وتراكيب غير التي تقـوم عليها العربية، و كأية لغة فقد اقترضـت نتيجة الاحتكاك والحاجة مفردات عربية وأخرى فرنسية وأخضعتها لنظامها اللغوي.

ت – اللغات الأجنبية

ونتيجة الاحتكاك أو الحروب فقد دخلت الجزائر الكثير من الألفاظ، فمثلا نجد بالوسط كثير من الكلمات التركية وفي الغرب الجزائري مفردات إسبانية أو مفردات إيطاليـة بالـشرق، وأما اللغة التي كانت لهـا الأثر الكبير هي الفرنسـية فقد عمرت طويلا في الجزائر، فقد ظلت هذه اللغة أداة للعمل ووسيلة للتواصل اليومي في بعض الأسر، وهـي لغـة الإدارة والتعليم إلى غاية التطبيق الفعـلي للتعريب 1978 حيث أصبحـت تدرس كأية لغة أجنبية[3]، فالتعليـم الابتدائي والاكمالي والثانوي معرب تمامـا بـكل أطواره منذ 1989، أما بالنسـبة للتعليم العالي فالأمر مختلف فالشـعب الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية معربة تماما لكن الفرنسية تسود بالشعب العلمية

(1) يمكـن أن ينظـر عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نـماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1999، ص 20، 21.

(2) النشرة الرسمية للتربية والتعليم ع خاص فيفري 2008، ص73.

(3) Khaoula Taleb IBRAHIMI, Les algériens et leurs langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, p30.

والتكنولوجية رغم كون الطلبة يأتون من الطور الثانوي المعرب تماما وهو ما يفسر التسرب الكبير بالكليات العلمية [1] ورغم تقهقر الفرنسـية في النظام التربوي وإلا أن الواقع يؤكد أن الفرنسية موجود بالجزائر وإن اختلفت درجة استعمالها من منطقة لأخـرى موجودة على جدران المـدن ولافتات المحلات وبحديث الناس وبسـلك التعليم ووسائل الإعلام، الجرائد الناطقة بالفرنسية يقرؤها مئات الآلاف إنها نتاج تاريخ سياسي وثقافي بالغ التعقيد[2] .

يمكـن أن نخلص إلى أن الطفل الجزائري ينشـأ في وسـط لغـوي خاص يتميز بالتعقيد نظرا لوجود تنافس بين اللغات المذكورة مما يثير الإشكالية التالية: ما هي طبيعة اللغة التي يكتسبها ونسبتها إلى لغة المدرسة ؟ وهي القضية التي تشغل بال الكثير من المربين والباحثين.

د - المهارات اللغوية

إن اللغة سمة من سمات البشر وهي من أرقي نظم التواصل بينهم، والتواصل وظيفتها الأساسـية ولذلك تهـدف النظريات التعليمية الحديثـة إلى جعل التلميذ قـادراً عـلى اسـتعمال اللغة في سـياقات تواصلية مختلفـة والتعبير بها عـن مقاصده والتواصـل مـع أبناء تلك اللغـة. ويـرى ويدسـون (WIDDOWSON) أن قدرة التلميـذ في اكتسـاب اللغـة لا تنحصر فقط في فهـم ونطق وقـراءة وكتابة جمل بل أيضـا في معرفة كيفية اسـتعمال هـذه الجمل بهدف التواصل، فعندما نكتسـب لغة مـا لا نتعلـم فقط تشـكيل (former) وفهـم (comprendre) جمـل صحيحة وكأنها وحدات لسانية منعزلة منتجة عرضا بل نتعلم أيضا استعمال جملة مناسبة لسياقات ومواقف تواصلية مختلفة[3].

(1) حـوار مـع الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي من موقـع الجزيرة نت 1 / 11 / 2006 www.aljazeera.net

(2) من الموقع نفسه.

(3) H.G.Widdowson, une Approche Communicative, de l’enseignement des langues, Hatier-Credif, 1981, p12.

ولذا نجده يفرق بين جانبين من جوانب اللغة الأداء والاستعمال (usage_emploi):

- الأداء (usage) : وهو معرفة قواعد اللغة النحوية والتركيبية.
- الاستعمال (توظيف) (emploi) : وهو تحقيق نظام اللغة لأهداف تواصلية تبليغية.
- وفي ما سبق يمكن أن نميز بين معنيين للجمل (Type de sens):
- جمل لها معنى الأداء أي تتبع قواعد اللغة العربية وهذا ما يسمى بالدلالة (signification).
- جمل تأخذ معنى الاستعمال عندما توظف لغايات تواصلية وهذا ما يطلق عليه قيمة، (valeur)[1].

فهي في الحالة الأولى تعبر عن قضايا لتأليف الكلمات في بنيات مسايرة لقواعد اللغة النحوية والتركيبية، أما في الحالة الثانية – أي حالة التواصل – فإنها تكون موظفة لأغراض تواصلية نفعية[2].

- ونخلص إلى أن معرفة اللغة عادة ما تؤول على إنها المعرفة الصحيحة للأداء (usage) ولكن هذه المعرفة تكون أقل أهمية إذا لم تكتمل بمعرفة الاستعمال المناسب (l'emploi approprié)[3].

ولذلك كثيرا ما نرى التلاميذ المتعلمين يمتلكون قواعد وبنى لغوية لكنهم لا يستطيعون توظيفها أثناء التواصل اللغوي.

فحينما نميز في المستوى الوظيفي بين مختلف أوجه استعمالنا للغة فإننا نوجه اهتمامنا وتحليلنا للمهارات اللغوية التي هي من الأولويات التي يوليها المهتمون بالعملية التربوية، فتعلم أية لغة إنما هدفه أن يكتسب المتعلم المهارات الأربع.

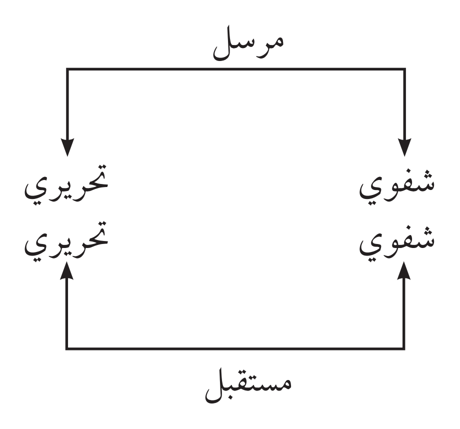
(1) نفسه، ص22.

(2) ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز التقافي العربي ط1 1993 ص111.

(3) H.G.Widdowson, une Approche Communicative, de l'enseignement des langues, p29.

ويتوقف على تعليمها نجاح العملية التعليمية كلها فما هي طبيعة هذه المهارات والعلاقة بينها ؟.

إن التفاعل بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الأفراد ومجموعة وأخرى يتم عبر الاتصال اللغوي وهذا التفاعل اللغوي يمكن أن نمثله بالشكل التالي[1]:



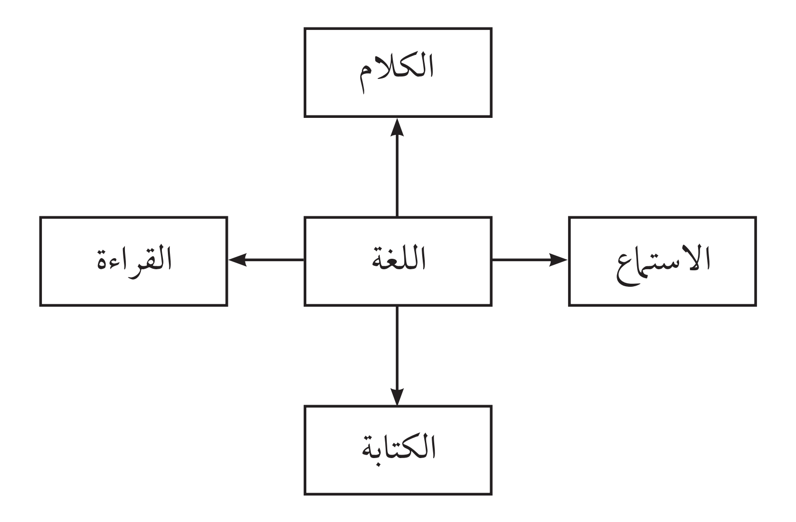
فهناك إرسال واستقبال للغة إذ لإرسال اللغة مهارتان هما: الكلام ويدخل ضمنه (التعبير الشفوي، الحديث وغيرها) والكتابة، ولاستقبال اللغة مهارتان هما الاستماع والإصغاء الذي يتطلب الفهم والقراءة. ونستطيع القول إن مهارتي الكلام (parler) والفهم (comprendre) في اللغة تنقل عن طريق حامل شفاهي (support oral) وفي المقابل نجد مهارتي القراءة والكتابة تنقل عن طريق حامل بصري (support visuel)، كما يمكن وصف الكلام والكتابة كمهارات إنتاجية، في المقابل الفهم والقراءة كمهارات استقبالية كما يوضحه الشكل التالي[2]:

	إنتاجية/ نشاط production/actif	استقبالية/ تلق réception/passif
حامل شفوي support oral	تكلم parler	الفهم comprendre
حامل بصري support visuel	كتابة écrire	القراءة lire

(1) محمد رجب فضل الله، الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، 2002، ص49.

(2) H.G.Widdowson, une Approche Communicative, de l’enseignement des langues, p69.

على هذا فإن للغة فنونا أربعا[1] : استماع، كلام، قراءة وكتابة، وهي مهارات متكاملة فيما بينها وإن اللغة كالكائن الحي الكامل المتكامل وإن تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيم جائر لا يراعي وحدة اللغة، ويبين أحمد مدكور من خلال هذا الشكل التكامل بين المهارات اللغوية في تدريس اللغة[2].



ويمكن أن نرتب هذه المهارات بما يتفق والنمو العقلي والنفسي والاجتماعي واللغوي للتلميذ فهو يتعلم هذه المهارات تدريجيا. فالطفل يسمع أولا ثم يقول (يتكلم ويفهم) ثم يقرأ، ثم يكتب .

ونظرا لأهمية الاستماع نبدأ أولا بهذه المهارة إذ يقول ابن خلدون « السماع أبو الملكات اللسانية»[3].

1 – الاستماع

هو تلقي الأصوات والانتباه لها والتفاعل معها بالرجوع قليلا إلى المرحلة الأولى من ولادة الطفل والطريقة التي يكتسب بها اللغة نستكشف بأنه يحاول

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 1997، ص61.

(2) علي أحمد مدكور سيكوليجية الاستماع، مكتبة الفلاح الكويتية، 1991، ط 2، ص 206.

(3) ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 2003، ص366.

أولا أن يفهـم القول المسـموع قبل إعادته لما سـمع، فالطفل يولد ويسـتمع ويمر الزمن عن طريق الاسـتماع يتكلم وهو يسـتعين في قراءته وفهمه لما يقرأ بها استمع إليـه وما تحدث به، وكل هذا يعينه عـلى الكتابة الصحيحة، وربما لأجل ذلك كان العرب في القديم يرسلون أولادهم الصغار إلى البوادي لتلقي اللغة بطريقة سليمة عن طريق سماعها صافية من متكلميها.

واليـوم يـولي الباحثون اهتمامـا كبيرا بعـد تطور طرائـق تعليم اللغـات لمهارة الاسـتماع ويقصدون به الإنصات المركز الواعي ووضعوا أهدافا أساسـية لذلك، كنقـل المتعلم من المحيط الصـوتي القديـم إلى المحيط الصوتي الجديد، للتعرف على الأصوات والتمييز بينها (كالأصوات الموجودة في اللهجة).

هذا في تعليم اللغة العربية ويمكن ملاحظته أيضا في تعليم لغة أجنبية فأصوات اللغة الأم تختلف عن أصوات اللغة الثانية المراد تعلمها وهكذا يتعرف المتعلم على الأصوات ويميز بينها.

فمهارة الاستماع عملية استقبالية معقدة كالتفكير تماما لذلك فإنها تشتمل على مكونات إدراكية هامة، نذكر منها[1]:

- دقة الاستماع والانتباه المركز وتتجلى درجة الإدراك لمعنى الاستماع في:
- فهم الموضوع فهما شـاملا ولا يتـم إلا بعد المتابعة الدقيقة وعندما يسـتطيع إتقان جوانب أساسية كالتحليل والتفسير، الموازنة والنقد أو تكوين اتجاه ما، ومن هنا تتضح العلاقة بين مهارة الاستماع والفهم.
- يساعد على الحديث أو موضوع الاستماع.

فالاستماع عامل حاسم في نمو مهارات اللغة الأخرى، كما أنه عامل أساسي في نمو الثروة اللغوية لدى المتعلم .

(1) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة 2003، ط1، ص.96.

2 – مهارة الكلام

هو نقل الأفكار والمعلومات والمشاعر والآراء إلى الآخرين بصوت، فاللغة في الأصل منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، فهي إذن مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة (وهذا ما يتحقق في مرحلة الاستماع) والتمكن من الصيغ الصرفية وتركيب الكلمات.

كما نستطيع القول إن الكلام يتحقق عبر النظام الفونولوجي أو النظام النحوي أو بهما معا[1]، وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي، فالغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل. ومن أهداف تعلم هذه المهارة اكتساب ثروة لغوية لفظية موافقة لمستوى نضج وقدرات التلميذ، وحتى يتمكن المعلم من ترسيخ هذه المهارة عند التلميذ لا بد من جعله يمارس التكلم والتعود عليه وبتمكنه من الكلام بصراحة وحرية وإبداء الرأي والمناقشة المفيدة حتى يكتسب عادات واستعمالات لغوية فصيحة وبليغة تنمي باقي المهارات اللغوية الأخرى.

3 – مهارة القراءة

تعتبر من أهم وسائل كسب المعرفة فهي تمكن الإنسان من الإتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها وتظل دائما أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة. وهي أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة ولا يمكن بحال من الأحوال الفصل بين الجانب الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف تصبح القراءة ببغاوية إذا لم

(1) H.G.Widdowson, une Approche Communicative, de l'enseignement des langues, p71.

يكـن المتعلم قـادرا على ترجمة ما تقع عليـه عيناه إلى أصوات مسـموعة للحروف والكلمات والجمل وهنا يلتقي الجانب الإدراكي والآلي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق وينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية والصامتة، فإذا كانت جهرية تحتاج إلى الجانـب الصـوتي والإدراكي، فإن القراءة الصامتة تحتـاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان.

ونتيجـة فـإن لأبحاث اللغويـين ظهر مفهوم جديـد للقراءة، فهـي الآن تعني عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارئ فيفهم ما يقرأ وينقده ويسـتخدمه في حل ما يواجهه[1] من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة ومن هنا يمكن تحديد أبعاد للمفهوم الحديث للقراءة وهي:

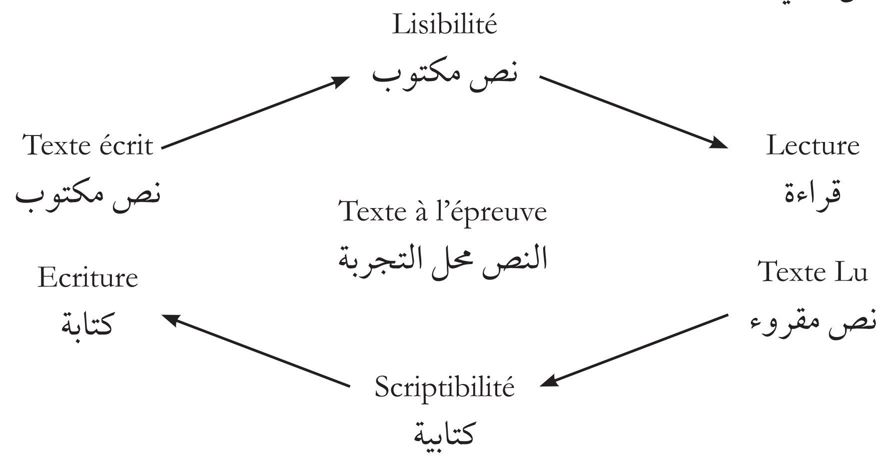
- التعرف على الحروف والكلمات والجمل والعبارات والنطق بها .
- فهم المادة المقروءة.
- نقد المادة المقروءة .
- استخدام القراءة في حل المشكلات .
- الاستمتاع بالمادة المقروءة .
- زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ .

وإذا عدنا للمدرسة فإن التلميذ يتعلم حقائق المواد المدروسة المختلفة بلجوئه إلى قـراءة هذه المواد من كتبها المقـررة، وإن أي ضعف في القراءة يؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، والقراءة تتبلور وتتطور خلال سنوات التعليم المدرسـية بدءا بتهجي الحروف في السنوات الأولى من المدرسة وصولا إلى القراءة الواعية في سنوات الدراسة اللاحقة .

---

(1) ينظـر محمـد رجـب فضـل الله، الاتجاهات التربويـة المعاصرة في تدريـس اللغـة العربية، عالم الكتب، ط1، 1998، مصر، ص65.

إن مهـارتي القراءة والكتابة نشـاطان متلازمان فوجود واحـدة يتطلب وجود الأخـرى، وإنه مهـما تحدث قراءة تحـدث كتابة وتظهـر قراءتها، فيمكـن الانتقال عـن طريق قراءة نـص مكتوب إلى القراءة وبكتابة نص ننتقـل إلى الكتابة كما يبينه الشكل التالي[1] :



فـكل منهـما يتقاطع مع الآخـر ويتداخل معـه، وكل قراءة يجب أن تسـتمر في الكتابة، وهو ما نسميه نقرأ لكي نكتب lire pour écrire وفي المقابل كل كتابة يجب أن تستمر في القراءة وهو ما نسميه الكتابة من أجل القراءة écrire pour lire [2].

كـما يمكـن أن تكون القـراءة الجهرية والتعبيريـة تدعيما للكتابـة، ففي حالة ما يخطـئ التلميذ خطأ إملائيا يطلب المدرس من التلميذ نطق الكلمة بصوت مرتفع فيصحـح الخطـأ فبهذا تكون القـراءة الجهرية تدعيـما للكتابة مـن ناحية الأخطاء الإملائيـة. كما قد تسـاعد القراءة التعبيرية التلميذ بطريقـة فعالة في كيفية توظيف علامات الوقف (la ponctuation) كعلامات التعجب والاستفهام، فهذه الطريقة تساعد التلميذ على فهم وظائف هذه العلامات[3].

(1) Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement logiques/Ecoles, Editions logique, Montréal, 1992, p 22.

(2) نفسه، ص28.

(3) نفسه، ص121.

فهـذه مهارات كتابية ومعرفتها بواسـطة القارئ تزيد مـن فعالية قراءته، ومن جانـب آخـر فالتلاميـذ عادة لا يكتبون كلـمات وجملا لم يتعرفـوا عليها من خلال القراءة (فالكتابة رفيقة القراءة الدائمة) استحالة كتابة بدون وجود قراءة [1].

فالقـراءة هي المولد للأفـكار والتخيلات مما يدفع إلى ظهـور الكتابة، فالقراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة.

ويكفي أن الله تعالى ذكر فعل القراءة وأداة الكتابة (القلم) متلازمين في سـورة واحدة هي اقرأ، ﴿**اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم**﴾ سورة القلم الآية 1 .

من هنا فالقراءة تعمل على تنمية مهارة التعبير.

4 – مهارة الكتابة

الكتابـة لغـة من مـادة كتب وهي أصـل صحيح واحد يدل عـلى جمع شيء إلى شيء مـن ذلـك الكتـاب والكتابـة[2]. واصطلاحـا هي حـروف مرسـومة تصور الألفـاظ الدالـة على المعنـى المراد، وهي ترميـز للغة المنطوقة في شـكل خطي على الـورق وعـلى غير الـورق[3]. فهي أثـار خطية تـدرك بصريا، وهذه الآثـار هي ما يطلـق عليها الحـروف التي تركب مع بعض لتشـكيل كلمات تبعـا للنظام الخطي لأي لغـة والكلـمات تشـكل جمل حسـب النظـام النحـوي للغة وهذا ما يسـمى بالتركيب (composer) وعليه يمكن تعريف الكتابة بأنها اسـتعمال حامل أو سـند (support) بـصري (visuel) بهـدف إظهـار النظام الخطـي (graphique) والنحوي (grammatical) للغة[4].

---

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص126 .

(2) أبي الحسين احمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، المجلد الخامس، ط1، 1981، ص158..

(3) محمد رجب فضل الله الكتابة الوظيفية، ص53.

(4) H.G. Widdowson, une Approche Communicative de l'enseignement des langues, p 74.

والكتابة تنقسم أيضا) كما هو الحال مع القراءة(إلى شقين جانب آلي وآخر عقلي، والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية الخاصة برسم الحروف الأبجدية ومعرفة المنهجية، والترقيم في اللغة الأجنبية أما الجانب العقلي فيشمل المعرفة الجيدة بالنحو واستخدام اللغة[1].

فالكتابة إذن كنشاط تعليمي تتصل بثلاثة فروع من فروع اللغة، وإن تدريس التلاميذ يرتكز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات قدرة الخط، التهجي (الهجاء) وقدرة في التعبير الكتابي:

- **الكتابة بمعنى الرسم الإملائي:**

أي رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا وفق الضوابط المتعارف عليها في كتابة الخط العربي وإذا حدث خلل في ذلك تعذر قراءة الكلمات وفهم مدلولاتها، ومن هنا عدت مهارة الكتابة إذا ما قيست بالمهارات اللغوية الأخرى صعبة الإتقان، ويرجع التربويون سبب هذه الصعوبة إلى عدة أمور منها طبيعة الجانب الكتابي من اللغة فمن المعروف أن الجانب الكتابي لا يمثل تمثيلا صادقا للجانب المنطوق، فاللغة المكتوبة تختلف عن اللغة المنطوقة فنحن لا نكتب مثل ما نتكلم[2] (on n›écrit pas comme on parle) وهذا نجده في جميع اللغات وليس وقفا على العربية[3]، ففي اللغة العربية تجد كلمات فيها حروف

(1) أحمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، 1989. ص228.

(2) Samira Hanieche Sahraoui, Enseignement/ Apprentissage de la compréhension de l'écrit, quelques aspects théoriques, AL-LISANIYYAT, Revue Algérienne des sciences et Technologies du Langage, Editée Par, centre de recherche scientifique et technique Pour le Développement de la langue Arabe N :10, 2005, p81

(3) عبد الفتاح حسن البجه، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط2، 2005، ص153

وتنطق ولكن لا تكتب مثل: هذا، هذان، لكن التي كثيرا ما تكتب لاكن وفي المقابل نجد حروف تكتب وليس لها صوت في الكلمة مثل: واو، كلمة عمرو وغيرها. بالإضافة إلى عدم كتابة الكلمات وفق قواعد اللغة ومنها قاعدة كتابة التاء مفتوحة في الأفعال ومربوطة في الأسماء، وكثيرا ما يلاحظ هذا في كتابات التلاميذ.

ب- الكتابة بمعنى التعبير أو التحرير الكتابي

وهي الحصيلة النهائية لتعليم اللغة وأنه الهدف النهائي الشامل لتعليمها، فكل اللغة ومهاراتها تصب في التعبير[1]، فيمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية وغيره وسائل مساعدة معينة عليه.

- **مفهوم التعبير**

لفظ التعبير لم يكن معروفا لدى العرب القدماء بالمفهوم الذي يشير إليه اليوم في التعليم فقد أورد صاحب لسان العرب تحت مادة عبر[2] (عبرّ الرّؤيا، يعبرها عبرا وعبارة فسّرها، وأخبر بها يؤول إليه أمرها)، وفي التنزيل: ﴿**إن كنتم للرّؤيا تعبرون**﴾ سورة يوسف الآية 43.

وفي الاصطلاح أورد الدارسون عدة تعريفات للتعبير بنوعيه الكتابي والشفهي منه إنه إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة[3]. فالتعبير وسيلة للتفاهم بين الناس وعرض الأفكار والمشاعر، فهو أداة للتواصل والبوح.

---

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص269.

(2) لسان العرب، مادة (عبر).

(3) عبد الفتاح حسن البجه، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص 47.

فالإنسان إن لم يجد شخصا يحاوره فإنه يحاور نفسه سرا أو جهرا، ومن هنا يمكن القول إن التعبير هو الهدف النهائي لتعليم اللغة وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة إن فشلنا في جعل التلميذ قادراً على التعبير ونستطيع القول بعد ذلك أن اللغة مرادفة للتعبير وإن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة .

وينقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين[1] :

- **التعبير الوظيفي:**

ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية مثل كتابة الرسائل، الإرشادات، التعليمات، التقارير وغيرها، ويشترط في هذا النوع من التعبير فن الكتابة المباشرة بأقصر الطرق .

- **التعبير الإبداعي :**

ويهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائعة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته، ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة من قصيدة، رواية، وقوافي الشعر المختلفة .

- **أنواع التعبير**

وينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين:

أ – التعبير الشفهي (الشفوي) :

ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة وهو أسبق من الكتابي، ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة لا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية، وهو تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح.

---

(1) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص204.

وأشـكاله في المدرسـة كثيرة[1] : التعبير الشـفوي في دروس القراءة، المتمثل في التفكير وإجابة الأسـئلة والتلخيص، القصص، الحديـث عن موضوعات مختلفة كالدينية، الوطنية وغيرها وهي الحصة التي تسبق التعبير الكتابي.

ويتميز عن الكتابي بأنه مباشر يسمح بالفهم لوجود حوار مشترك بين المتحدثين فهناك تبادل للأدوار[2] وهناك ربط بين الخطاب والمدلول بوجود سـياق مشـترك يسـمح بفهـم المقصود، وهذا لا وجود لـه في التواصل الكتـابي، فالنص المكتوب يمكـن أن يقرأ في أي وقت بعد إنتاجه والمرسـل لا يقـدم كل المعلومات كالنبر أو الصـوت، فكل الجمل منتجة وفقا لأدوات اللغة المكتوبة وفي المقابل نجد حضور المرسل في الشفاهي[3] .

ب – التعبير الكتابي:

ويحتـل المركز الأعلى في هرم المهـارات والقدرات اللغويـة، ويمكن أن يعرف بأنه امتلاك القدرة على نقل الأفكار أو الأحاسـيس إلى الآخرين كتابة مسـتخدما مهـارات لغويـة من مثـل قواعـد الكتابة، إمـلاء أو خـط، قواعد اللغـة من نحو وصرف، وعلامـات الترقيم أو غيرها، ويلجأ الإنسـان إلى هذا الأسـلوب عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا أو زمانا لذلك نجد عبد العليم إبراهيم يعرفه بأنه وسـيلة الاتصـال بين الفرد وغيره ممـن تفصله عنهم المسـافات الزمانية أو المكانية والحاجة إليه ماسة في جميع المهن[4] .

---

(1) نفسه، ص 234.

(2) Samira Hanieche Sahraoui, Samira Hanieche Sahraoui, Enseignement/ Apprentissage de la compréhension de l’écrit, quelques aspects théoriques, p81.

(3) أنطـوان صيـاح وآخرون، تعليميـة اللغة العربيـة، دار النهضة العربيـة، ط1، بيروتـ 2006، ص94.

(4) عبـد العليم إبراهيم، الموجـه الفني لمدرسي اللغة العربيـة، دار المعارف، ط1، مصر، 1966، ص138.

ويقصد بالتعبير الكتابي من الناحية التربوية جعل التلميذ قاددراً على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي وتمرينهم على التحرير[1] .

- **أهداف تدريس التعبير الكتابي**

يتمكن المتعلمون من خلال تدريسهم التعبير بشقيه الشفوي والكتابي أن يحققوا مجموعة من الأهداف لعل أبرزها ما يلي :

1 – اعتياد التلاميذ على الكتابة بلغة سليمة صحيحة مما يؤهلهم إلى إتقان اللغة وقواعدها، ذلك أن كثرة استخدام التلاميذ ألفاظا متنوعة أثناء التعبير، من شأنه أن يعرفهم بمتن اللغة إضافة إلى تمرينهم على الكتابة بأساليب مضبوطة قواعديا عن طريق توخي الكتابة بعبارات صحيحة .

2 – تنمية مهارة دقة الملاحظة، وسلامتها عند الشروع في وصف الأهداف والأشياء والمواقف، ومن ثم ينمو لديهم تذوق اللغة السليمة.

3 – غرس عادة الاستقلال في الفكرة، ولا سيما حينما يتركون وحدهم ليجيبوا عن أسئلة أو معان محددة يلتزمون بها عند تعبيرهم الكتابي .

4 – اختيار الألفاظ والتراكيب، والتعبيرات التي تتوافق مع المعاني .

5 – تعود على السرعة في التفكير والتعبير والتكيف مع المواقف الكتابية المفاجئة.

6 – جعلهم قادرين على ترجمة مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم كتابياً بعبارات واضحة مؤثرة، عالية المستوى يتخللها شيء من الإبداع والخيال .

7 – إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي تتطلبها حياته العلمية، والفكرية داخل المدرسة وخارجها.

---

(1) عبد الفتاح حسن البجه، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص210.

8 - تعميق الجانب الفكري لديهم وتوسيعه، وتعويدهم رصد الأفكار بطريقة منطقية ترتيبا وتنظيما.

ولقد شهدت تعليمية التعبير الكتابي تطورا كبيرا وذلك تأثرا بالنظريات التعليمية الحديثة والتي لم تعد تهدف إلى إكساب المتعلم الملكة اللغوية فحسب بل تسعى إلى إكسابه القدرة على توظيف هذه الملكة في التواصل والتبليغ أي القدرة على استعمال اللغة في سياقات مختلفة إذ لا تكفي الملكة اللغوية لحدوث التبليغ والتواصل بل يجب أن يضاف إليها الملكة التبليغية وهذا لا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللغة فقط بل يجب أن يعرف قواعد اللغة ويعرف معها أيضا قواعد استخدامها في المجتمع وفي التعبير عن الوظائف[1]، ومن هنا عدت الكتابة نشاطاً اتصالياً لا يمكن فصله عن شروط الاتصال[2].

ومن أجل ذلك تقترح المنهجيات الحديثة إحداث وضعيات مختلفة تصاحب الكتابة لدى التلميذ كإيجاد محيط يشعر التلميذ وهو يكتب أنه يضع خطاب للمرسل إليه أي معرفة المتلقي حتى يتمكن من التفريق بين النصوص الموجهة لتصحيح المعلم فقط أو نص موجه إلى مرسل إليه خارج المدرسة وهذا يسمح له بمعرفة نوعية خصائص الخطاب، كما أن نوعية التعبير سواء مقال أو رسالة أو تقرير وغيرها أو طبيعة النص سردية أو وصفية أو حجاجية تعكس في مجملها وضعية إنشاء النص ومميزات المقدرة اللغوية التي من شانها إحداث محيط تعليمي حيث تجري الكتابة[3].

---

(1) نايف خرما وعلى حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص187.

(2) Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture, 83.

(3) نفسه، ص101.

– المهارات الضرورية لإحداث النص

إذا عرفنا الكتابة بأنها حل لمشاكل التواصل فالكاتب إذن يحاول التواصل مع القارئ من خلال النص المكتوب، ومن أجل أن يكون هناك تواصل على الكاتب أن يوظف قواعد الشفرة المصطلح عليها بين الكاتب ومتلقي النص، والتي تسمى «المقدرة اللسانية»، ومعرفة سياقية أي «مقدرة خطابية»، لذلك يتفق معظم البيداغوجيين أن الكتابة نشاط معقد لأنها تتطلب عدة معارف ومهارات ويمكن إجمالها كالتالي:

1 – **الملكة اللسانية (La compétence linguistique)**: وهي معرفة الشفرة (كمعرفة القواعد) وحسن توظيفها.

2 – **الملكة النصية (La compétence textuelle)** : هي معرفة مكونات وبناء النص كتطبيق مبادئ الانسجام والاتساق واستعمال الروابط.

3 – **الملكة الخطابية (La compétence discursive)**: وهي معرفة الوسائل اللغوية التي تسمح بربط النص بالسياق، كامتلاك معلومات ومعارف حول موضوع معين من طرف الكاتب.

عملية إنشاء النص: تتطلب عملية إنشاء نص مكتوب ثلاث وضعيات أساسية هي:

أ – المخطط (La planification)

فالمرسل (وهنا المتعلم) يجب أن يصنع تصورا للموضوع ويضع يده على المعارف المطلوبة والبحث عن المعلومات الخاصة بالموضوع ويؤخذ بعين الاعتبار السياق والمعرفة الخلفية للمتعلم، وهنا يتم وضع مخطط للأفكار وإفراغ هذه المعلومات حسب نمط النص وتختلف الخطة من نص إلى آخر، فالمخطط هو وضع الحدود وبذلك تنحصر بشكل ما بعض صعوبات الكتابة.

ب – إنشاء النص (أثناء النص/ La mise en texte)

وهنا تأخذ الأفكار شكل الدوال، فعلى المرسل(المتعلم) التحكم في الشفرة (le code écrit) أي المستويات اللسانية اللازمة كشكل الحروف، الكلمات، الجمل، الفقرات، أي العمليات الضرورية لإنشاء النص ويدخل فيه أيضا نمو الأفكار والعمليات المنطقية المصاحبة لها، ومهارة توظيف الروابط وعلامات الوقف وغيرها.

ت – المراجعة: وأخيرا المرسل (الكاتب المتعلم) يراجع نصه من حيث موافقته قواعد اللغة من نحو وصرف وإملاء ومن ناحية المعنى من التصحيح والتعديل، وهنا يمارس الكاتب دور القارئ؛ فأثناء عمل الكتابة يميز التركيب وتظهر الكتابة كنشاط استقبالي فهي تخضع للتأويل الشخصي للكاتب(المتعلم) وأحكامه وتقييمه[1] وهذا نظام المراقبة شبيه بالرادار إذ يمَكن الكاتب من معرفة عمله ويستدرك ما فاته، وهذا الجهاز يمكن أن يسمى عبر–معرفي(La Méta cognition)[2] .

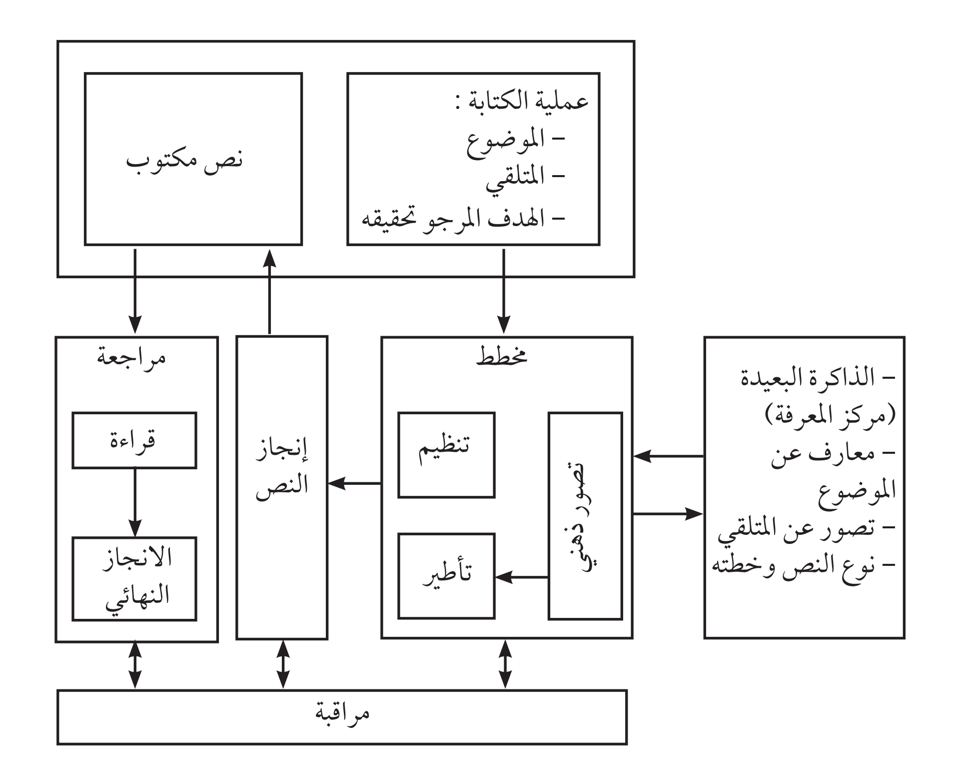
وقد ظهرت نماذج تشرح مراحل عملية الكتابة وكيفية حدوثها (Le processus d'écriture) وتهدف في أغلبها إلى الوصول لحلول مشاكل الكتابة، ولعل أشهر هذه النماذج نموذج هايس وفلاور (1980) (Hayes et Flawer) وهذا النموذج لمعرفة وشرح كيفية إحداث الكتابة لدى التلاميذ فهو يشرح ماذا يحدث في ذهن الذي يكتب؟ ويحدد مختلف العمليات التي يجب أن يقوم بها الكاتب (scripteur) كما يمكنه أن يبين النقاط التي يجب أن يركز عليها المدرس لتطوير نوعية الكتابة (الإنتاج) وأداء التلاميذ وتبعا لهذا النموذج فإن إنشاء الكتابة متكونة من سلسلة من عمليات تهدف إلى إنتاج نص راق(وهو المطلوب) ويمكن تلخيص عملية إنشاء الكتابة في هذا المخطط الذي يقدمه كل من هايس وفلاور[3] .

---

(1) H.G.Widdowson, une Approche Communicative, de l'enseignement des langues, p74.

(2) Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture, p101.

(3) نفسه، ص91.



– التعبير الكتابي في السنة الرابعة متوسط

يعتبر التعبير الكتابي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من أهم النشاطات التعليمية فقد خصص له ساعة واحدة من الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية، وحصة التعبير الكتابي تخصص في نهاية كل وحدة تعليمية مما يسمح للمتعلم بإدماج جميع معارفه ومكتسباته في إنتاجه الكتابي.

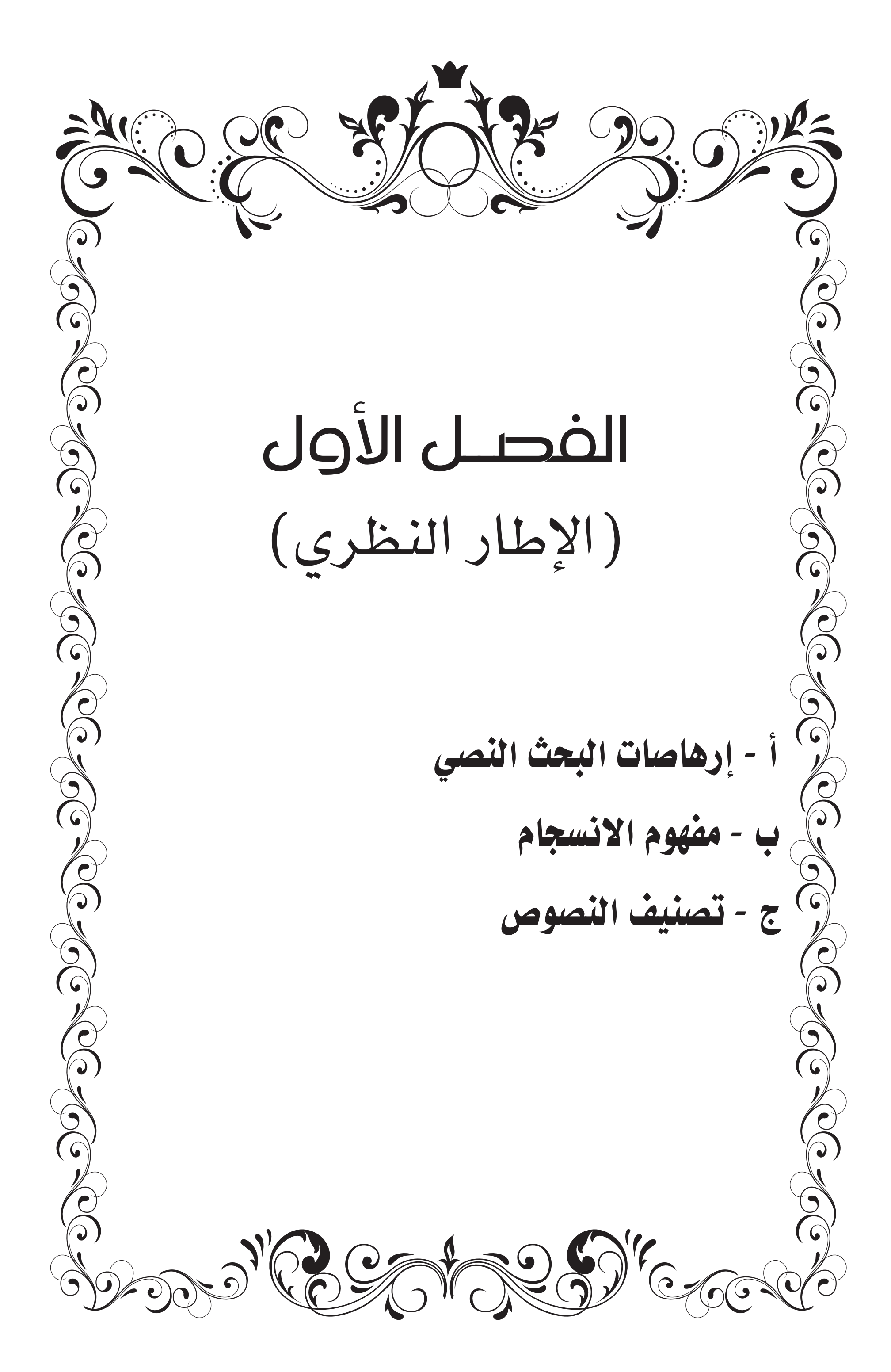
– أهداف التعبير الكتابي من خلال المنهاج

من الأهداف المرجوة من التعبير الكتابي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أن يكون التلميذ قادرا على أن[1]:

- يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج.

(1) منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، جويلية 2005. ص23.

- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد.
- يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة.
- يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.
- يكتب عروض حال وتقرير ومذكرات إعلامية.
- يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.
- يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.
- يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.
- يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين.
- يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده.
- ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه(المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض).
- يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية.
- يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص.
- ينجز بطاقات مطالعة.
- ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.



الفصل الأول

(الإطار النظري)

أ - إرهاصات البحث النصي

ب - مفهوم الانسجام

ج - تصنيف النصوص

أ - إرهاصات البحث النصي

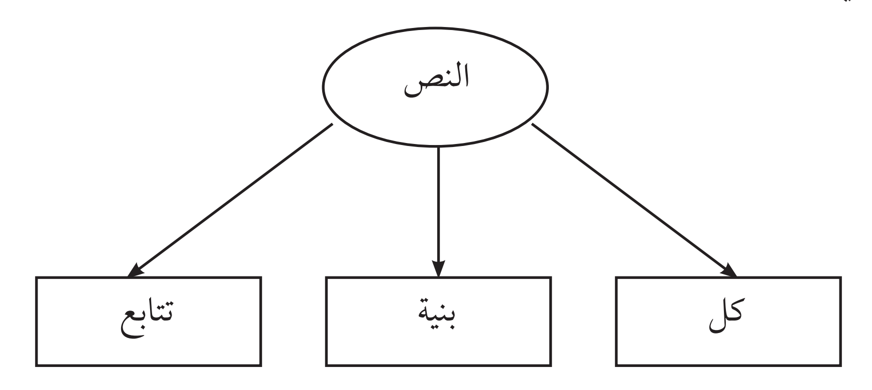
يعد ظهور الدراسات النصية في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين في الدراسات اللغوية، من أكبر المحفزات الداعية إلى إعادة النظر في معطيات المدارس اللسانية الغربية المختلفة التي وقفت بالنص عند عتبة الجملة والتي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية[1] سواء في ذلك التوجهات البنيوية نتيجة اتخاذها البنية للجملة المنجزة وحدة أساسية للتحليل الدلالي مبعدة بذلك كلا من القدرة الإنتاجية للغة وسياق النص وملابساته والظواهر الكلامية ومقاماتها أو بالنسبة للتوجهات التوليدية التحويلية التي اتخذت الجملة المولدة ميكانيكيا وحدة أساسية للتحليل وأبعدت السياق التداولي واكتفت بالمتكلم المثالي والبنية العميقة، وكان هذا القصور كافيا لتنقل اللسانيات الحديثة من النسق إلي السياق ومن البنية المنجزة إلى التداول والاستعمال ومن الجملة إلي النص.

إن هذا التطور الذي حدث أدى إلى أن تصبح مشكلات تحليل النصوص وأهدافها موضوعا لدراسة متكاملة شكلت بصورة حتمية موضوعا جديدا سمي «لسانيات النص»[2] «Linguistique Textuelle»، ولسانيات النص لم تظهر هكذا فجأة مع نهاية الستينات وبداية السبعينات بل كانت لها إرهاصات من قبل

(1) خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص167.

(2) ويطلق على هذا العلم مصطلحات كثيرة منها علم لغة النص، علم اللغة النصي، نحو النص، أو أجرومية النص، أوعلم النص بشكل عام .

فيمكن أن نحدد سـنة1952 وهو تاريخ نشر «زليغ هاريـس» «Z. Harris» مقاله المعنون بـ «تحليل الخطاب» «Analyse du discours» حيث اقترح توسيع التحليل التوزيعـي للمدونـة التي تحوي أكثـر من جملـة[1]، فهو أول لسـاني يعتبر الخطاب موضوعا شرعيا للدرس اللسـاني، كما قدم منهجا لتحليل الخطاب المترابط واهتم بتوزيـع العنـاصر اللغوية في النصـوص والربط بين النص وسـياقه الاجتماعي[2]. فمحاولـة هاريس تمثل أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة وسـماها دون تمييـز تارة النـص (texte) وتارة الخطـاب (discours) وتارة القـول المتتابـع (énoncé suivi) وأن هذه الوحدة التي هـي أكبر من الجملة لها **بنية** وتمثل **كلاً** وتتميز **بخاصية التتابع** وعليه يمكن تمثيل النص عند هاريس بالشـكل التالي[3]:



ثم شهدت اللسـانيات النصية منذ منتصف الستينات في أوربا ومناطق أخرى مـن العـالم توجهـا قويا نحـو الاعتراف بنحـو النص بديـلا موثوقا لنحـو الجملة

(1) JEANN Peytard ,SophieMoirad : Discours et enseignement du Français, HACHETTE, 1992, Paris, P11.

(2) ينظـر: فولفجانـج هارينه، ديـتر فهفيغر: مدخل إلي علـم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شـيب العجمـي، مطابـع الملـك السـعود، ص 20، 21 وصبحي إبراهيـم الفقي، علم اللغـة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر القاهرة، 2000، ج1، ص 23.

(3) مفتاح بن عروس، الاتسـاق والانسجام في القرآن، رسـالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2007 / 2008، ص08.

وفتحـت للدرس اللسـاني منافذ كان لها أثر كبير ومن أهـم هذه التوجهات ما قام بـه تون فان ديـك «T .Van DiJk» في كتابين له أولهما هو «some aspect of text» (بعض وجوه النص)[1] والآخر هو«texte and context» (النص والسياق). وقد اقترح تحوير القواعد الأساسية للنحو التوليدي حتى تصبح قادرة على إبراز بعض الظواهـر التي لا يسـمح الوقوف عند حـدود الجملة بتفسـيرها كالضمائر العائدة (Pronoms anaphoriques) وبعـض مظاهـر اللبـس التـي تتطلـب خروجـا من حدود الجملة وعلى هذا الأسـاس تم اقتراح تغيير قاعـدة إعادة الكتابة (règle de réecriture) الأساسية

بالشكل التالي[2] :

من : ج ــــــــ م إ، م ف

إلى : ج ــــــــ ج وج ....ج ن

وعليـه تصبـح آليـة التوليـد (engendrement) القاعديـة متجـاوزة للمركـب الاسـمي والمركب الفعلي إلى تتابع جمل بسـيطة أو مركبة بعدد غير محدود، إذ يراد مـن نحـو النص تحقيق هدف جديد يتجـاوز قواعد إنتاج الجمـل إلى قواعد إنتاج النص.

ومن الذين سـاهموا في هذا المجال «ميشـال شـارول» [3] «Michel charolles» الـذي يرى أن الحاجة الى تأسـيس نحو النص ظهرت لمحدوديـة النحو التوليدي التحويـلي، فهـذا النحو غير قادر على معالجة– بطريقة ملائمة– الظواهر اللسـانية في آن واحـد كالإضمار (Pronominalisation) وتحويـل الصلة (La relativisation) والتعريف (la définitivation).

---

(1) نفسه ص 10 .

(2) نفسه ص 11.

(3) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, Pratiques, 11/12, 1976, p134.

ومن المهتمين بعلم النص نجد «هاليداي» «ورقية حسن» «Michel .A .K.Halliday et Rekaya.Hassan» وذلك ما قاما به من خلال كتابهما «الاتساق في الانجليزية» (cohésion in English) سنة 1976. بالإضافة لجهود «جون ميشال آدم» (J.M.Adam) فقد جمع في أعماله بين التنظير والتطبيق.

ومن بين أبرز المهتمين بعلم النص في المدرسة الأنجلو أمريكية الباحث الأمريكي «روبرت دي بوجراند» (Robert de Beaugrande).

ثم تتابعت اهتمامات فلاسفة اللغة والعلوم بأبحاثهم ودراساتهم في تأكيد هوية «علم النص» وبيان خصائصه ونظرياته وأهدافه[1].

1 - نحو الجملة في مقابل نحو النص

إن الذي جعل بعض الباحثين ينادون بضرورة توسيع مجال الدراسة من لسانيات الجملة (Linguistique phrastique) إلى لسانيات النص (Linguistique textuelle) يعود الى صعوبة تطبيق الكثير من الدراسات الجديدة على الجملة ولذلك نجد بنفنيست (Benveniste) يرى أن مع الجملة نغادر عالم اللغة كنظام للعلامات[2]، و يعتمد الرافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة بل في تتابعات مجاوزة للجملة ومترابطة و من هنا تمثل خلاصة «أننا نتكلم بنصوص و ليس بجمل» أهم هذه الخلاصات ذلك أنها فتحت المجال واسعا للتفريق بين مستوى الجملة ومستوى

(1) يمكن أن ينظر تفصيل تطور لسانيات النص :روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط1 1998، القاهرة، وأيضا صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية .

(2) Lita Lundquist : Le factum texte :Fait de grammaire, fait de linguistique ou Fait de cognition, phrase, texte, discours, Etienne Stéphane, karabétian, Langue Française, N :12, Février 1999, p56 .

النـص[1]، ولعـل من المحـاولات التي تندرج ضمن هـذا السـياق محاولة «لانغ» «Ewald Lang» فقـد حاول وضع أسـس نحو النـص (Grammaire de texte) في مقابـل نحـو الجملـة (grammaire de phrase) فهو يرى أنه مـن الضروري تحديد الفـرق بـين الجملة والنص عن طريق إضفاء خاصية عـلى النص ككون دلالاته أو مضمونه أكبر من مجموع دلالات الجمل المكونة له وبالتالي فهو ليس منتوج مجموع دلالات هذه الجمل والذي يمكنه من ذلك ميزات نجدها في النص هي أن:

- النص هو الإطار الذي يزول داخله التباس الجمل.
- النص يحتوي على افتراضات سياقية أخرى غير افتراضات الجمل التي تكونه.
- للنـص إمكانيـات إعـادة التشـكيل غـير التـي تكـون في الجملـة(إمكانية الاختصار عديدة).

ويحـرص علـماء اللغة النصيون عـلى توضيح أهمية نحو النـص من حيث كونه لا يقتـصر على دراسـة الجملة بل يهدف الى دراسـة الروابط بين الجمـل وتتابعاتها ومظاهر انسـجامها محاولـين إبراز أوجه الاختلاف بين نحـو الجمل ونحو النص في النقاط التالية[2]:

1. تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في حين يعد النص نظاما واقعيا تكون من خلال الانتخابات من بين مختلف خيارات الأنظمة الافتراضية.

2. تتحـدد الجملـة بمعيـار أحادي (علـم القواعد) من نظـام معرفي وحيد (علـم اللغـة) في حـين تتحـدد نصية النص بمعايـير عدة من مختلـف الأنظمة المعرفية.

---

(1) مفتـاح بـن عـروس، وجهة الخطـاب في سـورة «المؤمنون» مجلـة اللغـة والأدب، معهد اللغة والأدب جامعة الجزائر، ع 17، جانفي، ص143.

(2) إلهـام أبـو غزالة، عـلي خليل حمد، مدخل إلى علـم لغة النص، تطبيقات لنظريـة دي بوجراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999، ص 10.

3. تكون الجملة قواعدية أو لا تكون جملة البتة. أما النص فلا تنطبق عليه معايير النصية بمثل هذه الحدة.

4. يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية وبموقف وقوع النص بوجه خاص، في حين يضعف تأثر الجملة بهذه المؤثرات.

5. يستند استغلال الجمل إلى المعرفة القواعدية التابعة لنظام افتراضي له صفة العمومية. أما استغلال النص فيستند إلى معرفة خبرات بوقائع فعلية خاصة.

6. يعد النص حدثاً يوجهه المرسِل إلى المستقبِل؛ لإنشاء علاقات متنوعة، وتوصيل مضامين يعينها المنتج، ولا تقتصر على العلاقات القواعدية. في حين لا تعني الجملة إلا بالعلاقات القواعدية؛ ومن ثم فهي لا تمثل حدثا.

7. تتخذ الجملة شكلها المعين وفقا للنظام الافتراضي المعلوم. في حين تتشكل بنية النص بحسب ضوابط المشاركين والمستقبلين على حد سواء.

2. مفهوم النص

وظفت لسانيات النص الكثير من المفاهيم التي شكلت محور الدراسة بالنسبة لها، ويعد النص (Texte) أحد أهم المفاهيم التي أسس عليها المهتمون بعلم النص دراساتهم وأبحاثهم، وقد اختلفت أراء اللغويين في مسألة النص تبعا للتعدد والتباين في المدارس التي ينتمون إليها، لذا نجد كما هائلا من التعاريف التي لا يمكن حصرها، فكل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه والمنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية التي ينطلق منها.

وجاء في لسان العرب في مادة (ن، ص، ص) جملة من المعاني منها[1] :

(1) لسان العرب مادة (ن ص ص).

- النـص : رفعك الـشيء، نص الحديث نصه نصا، رفعـه، وكل ما أظهر فقد نص ومن ذلك المنصة.

- نص الناقة : أي استخرج أقصى سيرها، ونص الشيء منتهاه.

- نص الرجل نصا: إذا سأله عن شيء حتى يستشفي كل ما عنده.

- نص المتاع نصا: جعل بعضه على بعض .

تجمع كل من هذه المعاني حسب الأزهر زناد[1] في نقطة واحدة ارتبطت بالرفعة والعلو والإظهار.

أمـا النص في المعاجم الفرنسـية (texte) فهو مأخوذ من مـادة (textus) اللاتينية التي تعني النسيج، كما تطلق كلمة (texte) على الكتاب المقدس[2].

و الملاحـظ في المعنى اللغوي لمادة (texte) أنها تدل دلالة صريحة على التماسـك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص وذلك من خلال كلمة «النسـيج» التي تؤشر إلى الانسجام والتماسك بين مكونات النص المنسوج.

أمـا في الاصطلاح فلا يوجد تعريف جامع مانع للنص وإنما يمكن تعريفه من وجهة نظر المهتمين بالدراسات النصية.

فقـد كان تصور البلغارية جوليا كريسـتيفا (J. Kristiva) لدراسـة النص ينطلق من مفاهيم لغوية وردت ضمن نظرية هاليدي اللغوي، فقد حظي تعريفها للنص باهتمام خاص لدى اللسانيين لأنه يرى عدم كفاية النظر إلى السطح اللغوي وذلك أن هـذا السـطح اللغـوي لا يظهر ما في النص من شـبكات متعالقة، فهي ترى أن النـص أكثـر من مجرد خطـاب أو قول فهو ظاهـرة عبر لغوية، بمعنـى أنها مكونة بفضل اللغة، ولكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها[3].

---

(1) الأزهر زناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص12.

(2) Le petit Robert, Dictionnaire de la langue Française, 1998, p 2243.

(3) صـلاح فضل، بلاغة الخطـاب وعلم النص، عـالم المعرفة، المجلس الوطنـي للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس1992، ص 212.

وبهذه الطريقة تحدد النص كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية، وهو ما يعني :

أ – أن علاقتـه باللسـان الذي يتموقـع داخله هي علاقة إعـادة توزيع (هادمة بنـاءة) ولذلـك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسـانية الخالصة.

ب – أنـه ترحـال للنصـوص وتداخل نصي، ففـي نص معين تتقاطـع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى[1].

ونسـتخلص من هذا التحديد أنها تجعل النص ظاهرة تتجاوز ما هو لغوي أي أن تحليل النص لا ينحصر في المقولات اللغوية، أما عبارة (إنتاجية)(Productivité) فتعني أن علاقته باللغة هي علاقة إعادة توزيع أي علاقة هدم وبناء.

فهـذا يعني أن النص ليس وصفـا أو سردا لحقائق اللغة فقط، بل خاضع أيضا لتأويـلات عدة، فمـؤول النص يقـوم بعملية تفكيـك للأبنية اللغويـة التي تخلق أوجـه التعالـق بين الـدوال والمدلولات ثم يعيـد الربط بين الجزئيـات وذلك تبعا لخبرتـه وثقافته. ثـم إن النص لديها هو مجموعة نصوص متبادلة أومتناصة إذ نجد في النص الواحد ملفوظات مأخوذة من نصوص عديدة غير النص الأصلي.

أمـا تصور رولان بـارث (Roland Barthes) لمفهوم النـص فقد تبلور في بحث كتبـه عـام 1971 بعنـوان «مـن العمل إلى النـص»، وقـدم فيه نظريـة مركزة عن طبيعة النص من منظـور تفكيكي (Déconstructif) بالدرجة الأولى ويتضح ذلك مـن قوله: «النص نشـاط وإنتاج ... النـص قوة متحركة تتجـاوز جميع الأجناس و المراتـب المتعـارف عليها لتصبـح واقعا نقيضا يقـاوم الحدود وقواعـد المعقول

(1) جوليـا كريسـتيفا، علـم النص، ترجمة فريـد الزاهي، مراجعـة عبد الجليل ناظـم، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، 1997 ص21.

والمفهوم ويضيف أن النص منتوج، ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرد استهلاك. هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة، فممارسة القراءة إسهام في التأليف»[1]. فهو يقترب كثيرا من تعريف كريستيفا السابق في أن النص عملية إنتاجية، وأنه يتناص مع غيره من النصوص ويؤسس لتناص آخر مع النصوص التالية له، ثم إن النص عنده تتعدى كتابته إلى القارئ الذي يشارك في عملية إنتاجه، ويتجاوز القراءة الاستهلاكية إلى القراءة المنتجة التي تساهم في التأليف والبناء، ومن هنا فالقارئ لديه مكان جوهري في عملية التفسير لا يقل مكانه عن دور المنتج.

ومن جهة أخرى يعد رولان بارث النص نسيجا وحجابا جاهزا يكمن وراءه المعنى الحقيقي مختفيا، فهو يشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية القائلة إن النص يتكون ويضع نفسه من خلال تشابك مستمر، ويقول «لو أحببنا عملية استحداث الألفاظ لاستطعنا أن نصِف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت وشبكته»[2]. فهو هنا يتفق مع كثير من اللسانيين اللذين ينظرون للنص على أنه نسيج من العلاقات التي تربط بين أجزائه فنجد الأزهر زناد يعرف النص بقوله نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح «نص»[3].

وقد خلص محمد مفتاح إلى تركيب التعريف التالي «النص إذن مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة»[4].

---

(1) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية للنشر لونجمان، 1997، ط1، ص113. وينظر صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص 214.

(2) رولان بارث، لذة النص، ترجمة محمد الرفرافي ومحمد خير بقاعي، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد10، 1990، ص 35.

(3) الأزهر زناد، نسيج النص، ص 12.

(4) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1992، ص 120.

- مدونة كلامية : يتألف من الكلام .
- حدث : بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين.
- تواصلي:يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب.
- تفاعلي : أن يؤدي وظيفة تفاعلية ويقيم علاقات بين أفراد المجتمع.
- توالدي :إن الحدث اللغوي ليس منبثقا من عدم وإنما هو متولد من أحداث تاريخية وثقافية ولغوية وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له.

و من خلال هذا التعريف فقد حاول الإحاطة بكل جوانب النص. أما مفهوم النص عند جون ميشال آدم (J. M. ADAM) فقد بدأ بمحاولة تحديد لمفهوم النص مؤكداً على حتمية تجاوز الجملة، فقد أصبح من الضروري -حسب رأيه- أن نتجاوز اعتبار اللغة مخزونا من الجمل المنعزلة (Un stock de phrases isolées) فلا توجد جمل في الاستعمال الواقعي كما هو عمل اللغة، بل هناك سياق التلفظ -حيث تقع الجمل- فاللغة لا تظهر الكلمات أو الجمل غير مستقلة ولكن في خطاب متواصل سواء كلمة أو رواية أو حوار أو خطاب سياسي[1].

فالنص هو الكل وليس تجمع قضايا مستقلة[2]، كما نجده يركز على عدم كفاية صفة التتابع سواء في النص أو الجملة: «فكما أنّ جملة ما ليست تتابعا خطيا غير منتظم لكلمات، كذلك النص ليس تتابعا لجمل»[3].

وعلى هذا الأساس الجملة ليست هي الوحدة الأساسية للتبادلات الكلامية والخطابية وإنما النص هو وحدة التبليغ والتبادل، ولذلك ينبغي الاهتمام بالنسيج النصي ومستوياته التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارستهم اللغوية ونلاحظ أيضا أن

(1) Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle, MARDAGA, 2ème Ed, 1990, p12.13.

(2) نفسه، ص14.

(3) مفتاح بن عروس، الاتساق النصي (دراسة لظاهرة العائد في العربية) رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1996 / 1997، ص 02.

آدم وسع مجال اهتمامه إلى الاستعانة بعلوم أخرى مثل الأنثروبولوجيا والتاريخ وعلم النفس الإدراكي والفلسفة والاتنوغرافية التبليغ ..إلخ[1]، في دراسة السلوك الإنساني في المجال الرمزي وبخاصة الرمز اللغوي منه والمتميز بطابع النصية. ثم إن النصوص لكي يتم تداولها في المجتمع تحتاج إلى أن يتوفر للمتكلمين ملكة نصية (Compétence textuelle) تمكنهم من فهم معنويات النص وإدراك أحداثه وتعينهم على إنتاجها[2].

وبهذا الطرح وسع «أدام» دائرة الملكة اللغوية (compétence linguistique) لتشمل القدرات التبليغية les capacités communicatives التي تحقق التفاعل بين المتخاطبين وهذا ما نجده عند علماء اللسانيات الاجتماعية من أمثال دال هانس وفيرث وحتى هاليداي.

إن الملكة النصية عند «آدم» تنقسم إلى:

- ملكة نصية عامة : تمكن الفرد من إنتاج نصوص متسقة ومترابطة.

- ملكة نصية خاصة: تمكن الفرد من إدراك وإنتاج مقاطع نصية معينة محددة، سردية أو وصفية أو برهانية أو حجاجية او تفسيرية....إلخ(3).

ومن كل هذا خلص«أدام» إلى أن «النص منتوج مترابط وليس حشدا عشوائيا لألفاظ وجمل أو قضايا أو أفعال كلامية»[4]

وعلى الأرضية نفسها يتحرك «هاليداي» «M.A.K.Hallaiday» فقد سعى إلى توسيع نظرية تهتم بالنص، حيث قدم هاليداي رفقة «رقية حسن» «R.Hassen» في كتابهما «الاتساق في اللغة الانجليزية» تصورا حول مفهوم النص فهما يريان لكي

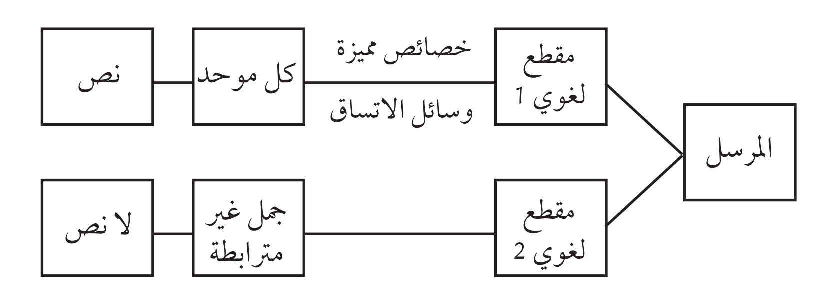
(1) خوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص168 – 169.

(2) Jean-Michel Adam, éléments de linguistique textuelle, p108.

(3) نفسه، ص108.

(4) نفسه، ص109.

يشـكل مقطع لغوي **كلا** موحدا يجب أن تتوفر فيه خصائص معينة تقيم سـمة في النصوص ولا توجد في غيرها فهما يحاولان الكشف عما يميز النص عن اللانص، ويقترح محمد خطابي توضيح طرح الباحثين بالشكل التالي[1]:



ومن هنا يمكن القول أن مجرد التتابع للجمل لا يشكل نصاً إلا إذا كان بين هذه الجمـل علاقـات وهو ما يمكن إن نطلق عليه مفهوم النسـيج، تتم هذه العلاقات بـين عنصر وآخـر وارد في جملة سـابقة أو جملة لاحقـة أو بين عنصر وبـين متتالية برمتهـا أو لاحقة وهنا يبرز مفهوم الإحالة سـواء قبليـة أو بعدية، وارتباط النص بـشرط العلاقات لا يعنـى أنه مجموعة من الجمل فقط، فالنص ليس وحدة نحوية مثلـه مثـل الجملة، فالذي يحكم الجملـة هو **البنية** والذي يحكم النص هو **النسـيج (texture)**[2].

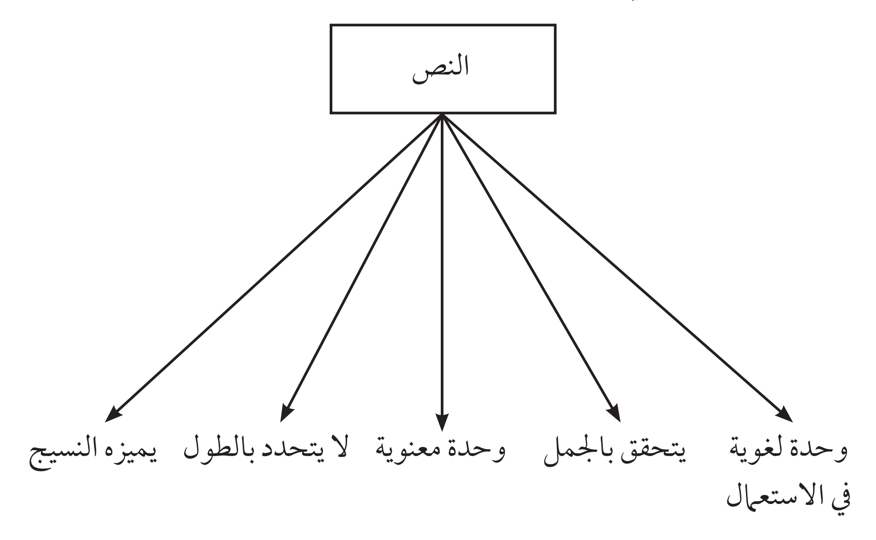
كـما أن معيـار الكم أو الطول ليس شرطا فقد يكون النص كلمة مثل «قف» أو جملة أو نشرة طبية كما يمكن أن يكون النص منطوقا أو مكتوبا أو نصا أدبيا نثرا أو شعرا، حوارا أو مونولوجا، يمكن أن يكون أي شيء من مَثل واحد حتى مسرحية بأكملها، أو من نداء استغاثة[3].

(1) محمـد خطـابي، لسـانيات النـص، مدخل إلى انسـجام الخطـاب، المركز الثقـافي العربي، ط1، 1991، ص12.

(2) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القران، ص205.

(3) محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص13 .

كما أن النص يختلف عن الجملة من حيث النوع فالنص وحدة دلالية وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص وهذه الوحدة ليست شكلا (forme) لكنها معنى، وقد أضاف هاليداي وحسن في مؤلَف آخر حيثيات أخرى على تعريف النص فيقولان «نحن نستطيع تحديد النص بطريقة مبسطة بالقول إنه اللغة الوظيفية ونعني بالوظيفة –ببساطة– اللغة التي تفعل أو تؤدي بعض الوظائف في بعض السياقات»[1] ومنه يمكن القول أن النص وحدة لغوية في الاستعمال وعليه تمثيل النص بالشكل التالي[2].



ومن خلال ما سبق فهاليداي ورقية حسن يحاولان التركيز على جانبي الوحدة والنسيج من خلال الإشارة إلى كون النص وحدة دلالية، كما أنهما يشيران الى مصطلح الوظيفة فكما تتحدد الوظائف على مستوى «اللسان» فإنها تتحدد على مستوى «النص» باعتباره وحدة دلالية [3].

(1) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية عل السور المكية، ص30.

(2) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص206.

(3) ينظر سعيد يقطين، إنفتاح النص الروائي (النص والسياق)، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001، الدار البيضاء، ص17.

ومن كل ما سبق يتضح لنا أننا أمام كم هائل من التعاريف التي تناولت النص وانطلقت من نظرة خاصة ومرجعيات مختلفة ولكنها في أغلبها تتفق في كون النص:

- ليس مجموعة من الجمل أو تتابع عشوائي لها.
- نسيج من العلاقات.

وإجمالا يمكن أن يتميز النص عن اللانص[1] بـ :

الوحدة : وتتمثل في أنه في مستوى معين ينظر إلى النص على، أنه كل وعلى أنه وحدة مستقلة عن مختلف البنى المكونة له.

الاستمرارية: وتتمثل في أن النص يحتوي على مجموعة من العلامات الشكلية التي تسمح بعبور المعنى المعبر عنه خارج حدود الجملة.

القصدية: وتتمثل في أن النص هو - أساسا - فعل تواصلي يسعى المتكلم عن طريقه إلى الدخول في تفاعل مع خطاب عن طريق اللغة لهدف ما.

الملاءمة: وتتمثل في تلاؤم النص مع الظروف التي تحيط به.

الموضوع: وترتبط بضرورة أن يكون له موضع يبلوره ويستطيع المتلقي أن يحدده.

الإخبارية: وتتعلق بمسألة أن يكون للنص مضمون إخباري أدنى، لاغيا كل إنتاج لا يبلور محتوى إخباريا إلى اللانص.

وبعد محاولة تحديد مفهوم النص من خلال التصورات السابقة نجد أنفسنا أمام مصطلح أخر لا يقل أهمية عنه هو «الخطاب» (discours) إذ هناك وجهات النظر متعددة في هذا الشأن فقد ارتبط عند الكثيرين بالجانب المنطوق من اللغة فيحدد «بنفينيست» الخطاب بمعناه الواسع بأنه كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا

(1) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص12.

وعنـد الأول هدف التأثير عـلى الثاني بطريقة ما [1]، فالخطـاب هنا يفترض وجود السـامع الذي يتلقى الخطاب بينما النـص يتوجه إلى متلق غائب ومن هنا الخطاب نشاط تواصلي يتأسس على اللغة المنطوقة والنص على اللغة المكتوبة، والنص يمثل المظهر الشـكلي للخطاب بينما الخطاب يعني الممارسة الفعلية الاجتماعية للنص[2]، كما يمكن أن يعرف بأنه وحدة أوسع من النص ولكنها تبقى في علاقة مع ظروف الإنتـاج وهـذا ما نراه لدى ميشـال آدم الذي يربط الخطاب بظـروف الإنتاج وقد لخص ذلك في المخطط التالي[3]:

الخطاب (Discours) =	النص	+	شروط الإنتاج
النص (Texte) =	الخطاب	–	شروط الإنتاج

ويـرى محمـد مفتـاح أن الخطـاب[4] أعم مـن النص فالنـص عنده عبـارة عن وحـدات لغوية طبيعية منضدة منسـجمة، ويعني بالتنضيد ما يضمن بالعلاقة بين أجـزاء النص والخطاب مثـل أدوات العطف وغيرها من الروابط، وبالتنسـيق ما يحتـوي أنواع العلائق بين الكلمات المعجمية وبالانسـجام ما يكون من علاقة بين عالم النص وعالم الواقع.

ومما يلفت الانتباه أن تحليل الخطاب يختلف عن تحليل النص بكونه – حسـب مانقينـو D.Maingueneau– يقوم على دراسـة الاسـتعمال الفعـلي للغة من خلال متكلمين فعليين في مقامات فعلية[5].

---

(1) Emile.Benveniste.problèmes de linguistique générale, p129.130.

(2) محمـد الأخـضر الصبيحي، مدخل الى علم النـص ومجالات تطبيقه، منشـورات الاختلاف، ط1، 2008، ص73.

(3) Jean-Michel Adam, éléments linguistique textuelle, p23.

(4) محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، ط1، 1996، الدار البيضاء، ص35.

(5) خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة، ط1، 2009، ص134.

ورغم هذه الفروق فإنه يوجد من لا يفرق بين النص والخطاب ويتم استعمال هذين المصطلحين في شكل تبادلي دون أن يوضع تمايراً بينهما، فالسرديون من أمثال «جينيت» و«تودوروف» و«فاينريش» لا يميزون بينهما[1].

ويبرز مصطلح أخر ارتبط كثيرا بالنص وهو «النصية» (Textualité) وقد عُرِّف النص بأنه «حدث تواصلي يُلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنص مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير»[2].

وانطلاقا من هذا التعريف جعلت النصية مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها، فهي بمثابة قواعد. وقد استنبط كل من «روبرت دي بوجراند» و«دريسلر» (Robert de beaugrande et Wolfgang Dressler) هذه المعايير وإن كانت إحدى هذه المعايير غير محققة فإن النص يُعد غير اتصالي، وهذه المعايير منها ما، يتصل بالنص ومنها ما يتصل بالمتلقي هي :

1 - **الاتساق (La cohésion)**: إن النص يتألف من عدد من العناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والاتساق بين تلك العناصر وتسهم مختلف الروابط في تحقيقها[3] فالاتساق يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية فهو إذن مجموعة من العلاقات الشكلية كتوفير الترابط بين عناصر ظاهر النص كبناء العبارة والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة، ومن أدوات الاتساق، الإحالة التكرار، الاستبدال، الحذف، الوصل[4].

2 - **الانسجام (La cohérence)**: وهو يشتمل على الإجراءات المستعملة في إثارة عناصر المعرفة من مفاهيم وعلاقات منطقية كالسببية، ومنها معرفة تنظيم الحوادث، ومنها أيضا توفير الاستمرارية في الخبرة البشرية.

---

(1) ينظر سعيد يقطين، إنفتاح النص الروائي (النص والسياق)، ص11.

(2) سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري، «دراسة في قصيدة جاهلية»، مجلة فصول، مجلد 10، العددان الأول والثاني يوليو 1991 ص154.

(3) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 86.

(4) ينظر، روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ص103.

3 – **القصـد (L'intentionnalité)**: ويعني به موقف منتج النص لإنتاج نص متماسـك ومترابط كي يتم الوصول إلى هدف مرسـوم في خطة محددة، فلكل منتج خطاب غاية يسـعى لبلوغها أو نية يريد تجسـيدها، فلا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد[1].

4 – **المقبوليـة (L'acceptabilté)**: ويتضمن موقف مسـتقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لنا أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو اتسـاق وانسجام.

5 – **المقامية (Le contexte)**: وتشـتمل على العوامل التي تجعل النص ذا صلة بموقف حالي، أي مدى ملائمة النص للسياق الذي يرد فيه.

6 – **التناص (L'intertextualité)**: والمقصود بذلك تداخل وتقاطع النصوص في أشـكالها ومضامينهـا، ويجـزم علماء اللغة بأنـه لا يوجد نص يخلـو من حضور أجـزاء أو مقاطـع من نصوص أخـرى، وأبرز أشـكال هذا التناص الاقتباسـات والأقـوال التي عادة ما يستشـهد بهـا[2]، فالتناص يتضمن العلاقـات بين نص ما ونصوص أخرى.

7 – **الإعلاميـة (L'informativité)**: وهي ما يحمله النص من المعلومات التي تهم السامع والقارئ، ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص ومتلقيه ولمعيار الإعلامية درجات حيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة يحددها منتجه ومتلقيه معا كما تشمل الإعلامية الجدة أيضا[3] .

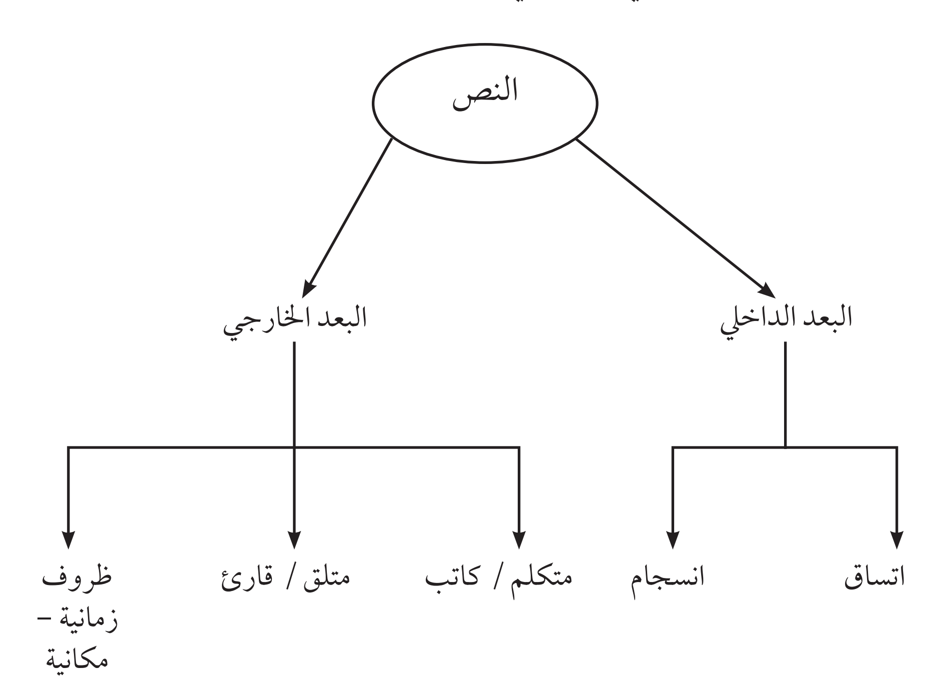
(1) محمـد الأخـضر الصبيحـي، مدخـل الى علم النـص ومجـالات تطبيقـه، ص 96. وأيضا دي بوجراند، ص103.

(2) المرجع نفسه، ص100.

(3) ينظـر روبـرت دي بو جرانـد، النص والخطاب والإجـراء، ص105، وإلهام أبـو غزالة، علي خليل حمد، مدخل الى علم لغة النص، ص12.

ب -مفهوم الانسجام

إن للنص بعدين داخلي وخارجي ويمكن تمثيله بالشكل التالي[1]:



ومن خلال هذا الشكل يظهر الانسجام أكثر اتصالا بالنص لذا عدّ الانسجام من أهم المعايير النصية التي يشترطها اللغويون لوصف النص بالترابط والتماسك، ويقصد به العلاقات المنطقية التصورية التي تجعل النص مترابطا وإن خلا من الروابط الشكلية، وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه وتشتمل وسائل الانسجام على:

- العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
- معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.
- السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية.

(1) مفتاح بن عروس، في علاقة النص بالمقام، سورة الكهف نموذجا، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع14، ديسمبر، 1999، ص295.

ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم[1]. فمن هذه الناحية لا يتعلق الانسجام بمستوى التحقق اللساني ولكن بالأحرى بتصور المتصورات التي تنظم عالماً بوصفه متتالية تتقدم نحو نهاية، لذا يحدده جون ميشال آدم Adam بأنه مفهوم دلالي وفعل سياقي (un fait de cotextualité) يظهر ذلك من خلال مفهوم التشاكل الذي هو عملية تكرارية لنفس الوحدة الدلالية الصغرى (sème). ويفسره قريماس (Greimas) بأنه مجموعة دلالية مكررة (معادة/ redondant) بحيث تجعل القراءة متشاكلة ومنسجمة لتلفظ ما فالمتتاليات التالية[2]: Mon ordinateur est triste depuis que son cheval n'a plus de roue de secours.

حاسوبي جد حزين منذ أن فقد حصانه عجلة النجدة.

في هذه المتتالية لا يظهر التشاكل الذي نحكم من خلاله بالتماسك بين الحاسوب و خاصية الحزن، وبين حاسوب/ حصان وذلك بسبب تنافر مقومات (/ + حيوان/ و / –حيوان/). و الأمر نفسه بالنسبة للعجلة التي تنتمي إلى حقل يوافق حقل السيارة ولا يوافق حقل الحصان إلا في حالات التخيل (Fiction). فالانسجام ليس خاصية لسانية للملفوظات فقط و إنما هو إنتاج لعملية تأويلية يقوم بها المتلقي الذي يحكم بانسجام النص معتمدا على عناصر خارج النص ومعرفته الخلفية.

ولأنه من الصعب الخروج بمفهوم موحد للانسجام، و ذلك لاختلاف زوايا النظر إليه فمنهم من يرى الانسجام معادلا للنصية و منهم من يربطه بمفهوم العلاقات كالسببية و النتيجة أو التتابع الزمني، ولذلك حاول بعض اللسانيين وضع قواعد بواسطتها يتحقق الانسجام في النص، ومن هؤلاء نجد «ميشال شارول» (Michel Charolles).

---

(1) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسن، ص103.

(2) Jean-Michel Adam, éléments de linguistique textuelle, p 110.

فهو يرى أن الانسـجام يدخل ضمن الأحكام النصية، وهذه الأحكام يطلقها المتكلم المثالي (Sujet idéal)، و تكون هذه الأحكام إما أحكام انسـجام أو أحكاما تصنيفية:

أ - أحكام انسـجام ترتبط بالانسـجام الخالص (الصرف (Proprement dite) والانسجام الخطابي.

ب - أحكام تصنيفية و تتعلق بمجموع الخطاب و إقامتها تبعا لمعرفة الاتفاقات النصيـة و الخطابيـة للمتكلم الـذي يكون قادرا على التمييـز مثلا بين نص سردي (Narratif) و آخر غير سردي.

1 - الانسجام النصي الصرف (Proprement dite):

يـرى شـارول أنه لكي يكون النص منسـجما، يجـب أن يكون له طابـع التتابع (Caractère suivi)، أي يحتـوي في نمـوه الخطـي عناصر تكراريـة (Eléments de récurrence)، و هـذه العنـاصر تضمـن صفة الاسـتمرارية[1]، و اللغـة تملك من الأدوات ما تتحقق به هذه الاستمرارية :

أ - الإضمار (La pronominalisation):

و يسمح باستذكار مركب (Syntagme)، أو بجملة بأكملها من جملة إلى أخرى مثل : «Pierre a acheté une voiture, elle consomme 10 litres aux 100 KM»

«اشترى بيار سيارة (و) **هي** تستهلك 10 لترات في 100 كم».

«Pierre a acheté une voiture, cela l'a considérablement endetté»

«اشترى بيار سيارة، **هذا** أوقعه في الدين».

(1) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p141.

ب – التعريـف (la definitivisation): ويكـون باسـتعمال محـددات معرفـة (déterminants définis) كأدوات التعريف، أسماء الإشارة ومثاله:

Pierre a acheté une voiture, cette voiture consomme 10 litres aux 100km

«اشترى بيار سيارة، هذه السيارة تستهلك 10لتر في 100 كم».

فهو إذن يتحقق بالانتقال من النكرة إلى المعرفة وفي العربية يتحقق إما بـ أل أو بالإشاري + أل

أي من البنية س .... إلى (أل +س) أو (إشاري+أل+س)[1]

ومثاله : من البنية س .... إلى (أل +س)

كان في قديم الزمان **فتاة**، كانت **الفتاة** جميلة ومتواضعة .

فوظيفة أداة التعريف هنا هي الإشارة إلى معلومات سابقة[2]

ومثاله من البنية سن .... إلى (لإشاري +أل+س)

اشتريت **كتابا**، **هذا الكتاب** يحوي مائة صفحة.

هـ – الاسـتبدال (la substitution): يقـترب من التعريـف ويمكن أن يمس مركبـا اسـميا أو فعليا أو جملا بأكملها، والاسـتبدال عملية تتـم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر[3] وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

- استبدال اسمي: ويكون التعويض فيه اسما ومثاله:
- «سـيارتي قديمة يجب أن اشتري أخرى جديدة»، فكلمة «أخرى» عوضت كلمة «سيارة» وقامت مقامها مما زاد في تماسك الجملة الأولى.
- استبدال فعلي: ويكون التعويض فيه «فعل» ومثاله: «لم يراجع التلميذ درسه، **هذا الفعل** أغضب أمه»، فالفعل «لم يراجع» عُوض بـ«هذا الفعل» وقام مقامه.

(1) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص32.

(2) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص24.

(3) محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص21.20.

- الاستبدال الجملي(القولي): من مثل :
- هل وجدت حلا لهذه المسألة ؟ سأل المعلم.
- ذلك ما كنت أفكر فيه، أجاب التلميذ.

ففي هذا المثال حلّ العنصر (ذلك) محل قول بأكمله (هل وجدت حلا لهذه المسألة؟) ومن هذا كله يمكن أن يحقق الاستبدال الاستمرارية وذلك من خلال العلاقة بين المستبدِل والمستبدَل وهي علاقة قبلية بين عنصر أو عناصر سابقة في النص وبين عنصر لاحق فيه ومن هنا يمكن الحديث عن الاستمرارية أي وجود العنصر المستبدَل في الجملة بشكل ما في الجملة اللاحقة.

2 - **التغطيات الافتراضية**: إن الروابط أو العلاقات بين الجمل تظهر بصورة صريحة في الإضمار والتعريف بينما التغطيات الافتراضية تتدخل بصورة غير مباشرة ولكن بمماثلة فاعلة لضمان تتابع للنص(suivi au texte) ويمكن أن تعرف بأنها -التغطيات الافتراضية- هي ما يسمح السياق باستنتاجه دون أن يصرح به في النص[1].

ومن أمثلته: علي الابن الأكبر لخديجة، غادر وهران إلى قسنطينة أما **سفيان فبقي بجوارها**[2]. فالملاحظ أن الجملة الثانية تسمح بالاستنتاج أن (سفيان مثل علي هو ابن خديجة) وهذا يقتضي أن لخديجة أكثر من ابن بوجود عبارة (الابن الأكبر).

3 - **إجراءات الموضعة (les procedures de thématisation)**: وهي من القواعد التي اعتبرها شارول[3] شرطا في انسجام النص وفيها يستند على أعمال مدرسة براغ خاصة فيما يعرف عندهم بالمفهوم الوظيفي للجملة وهو منهج استعملته مدرسة براغ لتحليل الجمل حسب مضمونها الإخباري إذ يرى فيلام ميزيوس (Vilèm Mathesius) أن الجملة تنقسم الى قسمين:

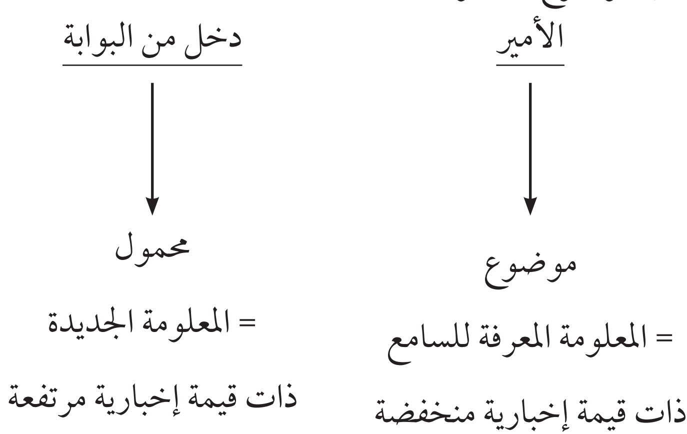
---

(1) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص 32.

(2) مفتاح بن عروس، الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية مقاربة لسانية، مجلة اللغة والادب، عدد 12، ديسمبر 1997، ص433.

(3) Michel charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p143.

- الموضوع (thème): وهو يدل على شيء يعرفه السامع لأنه غالبا ما يذكر في الجملة السابقة .
- المحمـول(Rhème): ويدل عـلى حقيقة جديـدة تتعلق بالموضـوع المذكور وعادة ما يسبق الموضوع المحمول[1] . مثاله:



وفـد نقل دانـش[2] (F.Danes) هذا المبدأ إلى النصوص لما له من الأهمية الكبرى في وصـف انسـجام نـص مـا، ومن خلال تـوالي الموضوعـات في نص ما يسـمح بمعرفـة التـدرج النصي واسـتنادا الى المعلومات التي تضـاف في كل مرة، ويمكن إيراد هذا المثال:

المرء سمع كثيرا عن اليورانيوم فهو يدخل في صناعة الأسلحة، الأسلحة التي فتكت بالبشرية.

المحمول	الموضوع	الجمل
سمع كثيرا عن اليورانيوم	المرء	المرء سمع كثيرا عن اليورانيوم
يدخل في صناعة الأسلحة	هو	فهو يدخل في صناعة الأسلحة
التي فتكت بالبشرية	الأسلحة	الأسلحة التي فتكت بالبشرية

(1) أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، 2002، الجزائر، ص140.

(2) فولفجانغ هاينه مان ديتر فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة سـعيد حسـن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004، ص26.

يمثل هذا التوالي مقطعا منسجما لأن محمول الجملة الأولى (ح1) هو موضوع الجملـة الثانية(مـو2) ومحمول الجملة الثانيـة هو موضوع الجملـة الثالثة وبالتالي تحققت الاستمرارية، وعليه فإن إجراءات الموضعة لها دورا هام في انسجام النص.

4 – **الانسـجام الخطابي** (le cohérence discursive) : يرى شـارول أنه من غير الممكن معالجة مسألة انسجام النصوص وحصرها في الإشكالية اللسانية الضيقة، فبعـض أحـكام الانسـجام ترتبـط بمعرفة العـالم التي يتقاسـمها أو لا يتقاسـمها المشاركون (les participants) في فعل التواصل[1]. فالمثال التالي:

ولد **محمود درويش** في قرية البروة، وكان **الشاعر** كثيرا ما يذكرها في قصائده.

يشـكل مقطعا منسـجما فقط لمتلق يعرف أن محمود درويش هو نفسـه الشاعر، بينما لا يتحقق الانسـجام لمتلق يجهل هذه المعلومـة ويظن أن محمود درويش ليس هو الشاعر.

إن الذي سـمح بإصدار حكم الانسجام أو عدمه هو معرفة العالم أو ما يعرف بالمعرفة الموسوعية (savoir encyclopédique) وتكون هذه المعرفة باكتساب أعضاء أيـة جماعـة بشرية في احتكاكهم الفعـلي ببئتهم الطبيعية والاجتماعية وعلى أسـاس التوزيـع الاجتماعـي للعمل أيضا معرفـة خاصة بالعالم تختلـف في كمها وعمقها، ويمكن بناء على ذلك أن تتضمن أشكال تقويم شديدة التباين[2]، فلا خلاف إذن حول الأهمية التي تلعبها المعرفة الموسوعية بالنسبة لعمليات استيعاب النص.

ومن هنا يتضح أنه لا يكفي أن يكون الخطاب مبنيا بناء لغويا سليما أي استنادا إلى معطيـات لسـانية محضة حتى نحكم عليه بالانسـجام بل يجـب أخذ معطيات تداولية في الاعتبار حتى يتحقق الانسجام.

---

(1) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p145.

(2) فولفجانـغ هاينه مان ديتر فيهقجر، مدخل الى علم اللغة النصي، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة سعيد حسن بحيري، ص105.

وهنا يتفق شارول مع فان ديك في أحد مظاهر انسجام الخطاب وهو ما يسميه فـان ديك الترتيب العادي للوقائع في الخطـاب[1] (أو ترتيب الحدث)[2] فهو يرى أن تتالي الوقائع تحكمه مبادىء مختلفة منها معرفتنا للعالم ويسوق هذا المثال:

(دخلـت كلاير راسـل إلى مكتـب (clarion) ذهبت مبـاشرة إلى غرفة عملها، نزعت قبعتها، لمست وجهها بالمذرة ثم جلست إلى منضدتها).

إن ترتيب الحوادث بهذا الشكل: الدخول إلى المكتب

- الذهاب إلى الغرفة
- نزع القبعة
- لمست وجهها
- الجلوس إلى المنضدة

توجهه معرفتنا للعالم، فمتتالية من مثل: جلست إلى منضدتها، فنزعت قبعتها، ذهبـت مبـاشرة إلى غرفتهـا عملهـا. تعتـبر غير منسـجمة لأن المفترض (حسـب معرفتنا للعالم) أن يسبق ورود غرفة العمل الجلوس إلى المنضدة.

إن الترتيب العادي ليس صارما دائما إلى درجة الاسـتحالة فإنه يجوز أن يحدث تغير في ترتيب المتتالية ومن وسائل هذا التغير إدخال ظروف الزمان من مثل قبل، بعد، آنفا، فيصبح ترتيب (سـب، سـج) قبل (سـج، سـب) أو (سـج بعد سب) فتصبح المتتالية السابقة:

1 – ذهبـت مبـاشرة الى غرفة عملها وقبل أن تجلس إلى منضدتها نزعت قبعتها ولمست وجهها بالمذرة.

2 – ذهبت مباشرة الى غرفة عملها وجلست إلى منضدتها بعد أن نزعت قبعتها ولمست وجهها بالمذرة[3] .

---

(1) ينظر محمد خطابي، لسانيات النص وانسجام الخطاب، ص38.

(2) فان ديك، النص والسياق، ص 150.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص151، ومحمد خطابي، لسانيات النص، ص38.

كما يمكن أن مثل بمثال من القران الكريم يقول الله تعالى (أنا صببنا الماء صبا، ثـم شـققنا الأرض شـقا، فانبتنا فيها حبا) سـورة عبـس الآيـة 25، 26 ففي هذا الخطاب ترتيب فالماء يهطل أولا من السماء ثم تنشق الأرض ثم تنبت النباتات.

إن ترتيـب الخطـاب أو ترتيب المتتالية يخضع لجملة مـن الظوابط وقد حصرها فان ديك فيما يلي:

- التطابق/ الاحالي
- العام / الخاص
- الكل / الجزء
- المجموعة / المجموعة الفرعية/ العنصر
- المتضمِّن/ المتضمَن
- الكبير/ الصغير
- الخارج/ الداخل
- المالك/ المملوك

ومن أمثلة عام/ خاص:

إنها ترى هاري ديوك، إنها ترى كتفيه القويتين.

فإن لترتيب الخطاب دورا هاما في انسـجامه وكلما حدث تغير في الترتيب دون أغراض معينة محددة سلفا كان الخطاب غير منسجم.

5 - الانسجام في البنية الكبرى والبنية الصغرى: (cohérence macro-structurelle et micro-structurelle)[1] وحسب شارول أن النص لا يمكن ادراكه من خلال تتابع القضايا (propositions) التي تكونه باعتباره كلا، كما أنّ البناء النحوي السليم ليس كافيا لخلق نص منسـجم، وهذا ما سـمح لشارول بإدخال مفهومي البنية الصغرى

(1) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p147.

والبنية الكبرى المستمدين من أعمال فان ديك ولذلك يرى أنه يجب على نحو النص أن يتكون كنموذج له مستويان وأن يستخرج قواعد التحويلات التي تسمح بالمرور من بنية إلى أخرى أي التدرج من بنية صغرى إلى بنية كبرى .

مستوى البنية الصغرى (niveau micro-structurel) : وتتكون من قاعدة النص (base de texte) وتكون إما صريحة أو ضمنية ومضاف إليها معلومات تداولية حصيفة.

مستوى البنية الكبرى (niveau macro-structurel) وتظهر في شكل متتالية من القضايا التي يجب إظهار علاقاتها، وهذه المتتالية تحكمها قيود حسن البناء.

والانتقال من البنية الصغرى إلى البنية الكبرى يتم عبر مجموعة من القواعد يسميها شارول قواعد التحويل(règles de transformation)[1] وهذه القواعد مستمدة من أعمال فان ديك، فقد طور فان ديك نموذجا لتكوين الأبنية الكبرى للنص، ويمكن إعادة هذه الأبنية الدلالية الكلية للمعنى في النصوص وفق فان ديك بتطبيق هذه القواعد الكبرى، حيث يتركب من الأبنية الصغرى(أبنية القضايا والتتابع) بشكل متوال دائما وحدات نصية أكبر أي دمج إلى وحدات دلالية أكبر حتى تستنبط في آخر الأمر البنية الكبرى للنص بأكمله[2].

أ – **قاعدة الحذف**: وفيها تحذف كل معلومة غير مهمة وغير جوهرية فإذا كانت لدينا سلسلة القضايا التالية : أ، ب، ي ←——— ب

فيمكن أن تحذف أ، ي حين لا تكون لهاتين القضيتين أية وظيفة و ليست شرطا لتفسير إحدى القضايا اللاحقة كجملة : «لعبت ماري بالكرة، كرتها زرقاء، كسرت ماري الزجاج بكرتها»، والتي تضم القضايا التالية:

---

(1) يطلق عليها شارول القواعد الكبرى (Macro-règles de transformation).

(2) ينظر فان ديك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر، سعبد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، القاهرة، 2001، ص77.

1 - لعبت ماري بالكرة

2 - كرتها زرقاء

3 - كسرت ماري الزجاج بكرتها

ووفق هذه القاعدة تصبح الجملة السابقة ← لعبت ماري بالكرة وكسرت الزجاج.

ب - قاعدة التعميم (règle de généralisation): وهي تعويض تتابع من القضايا بقضية تستلزمها كل قضية من قضايا التتابع[1]، ومن أمثلته:

اشترى أحمد خشبا، وأحجارا، واسمنتا، ورفع الحيطان، ووضع سقفا، فيمكن أن تعوض بـ: بنى أحمد ← منزلا.

ج - قاعدة الإدماج (Règle d'intégration) :

حسب شارول أن متتالية من القضايا[2] :

مق = (ق$_1$، ق$_2$، ق$_3$، ...، ق) مع ن $\leq$ 2 .

و إذا وجد في مقطع (مق) قضية (قي) بحيث تكون كل واحدة من قضايا (مق) شرطا أو مكونا أو نتيجة عادية لـ قي عندها يمكن استبدال مق بـ قي، وعليه يمكن تمثيله بالشكل التالي:

[مق = (ق$_1$، ق$_2$، ق$_3$، ...، ق$_ن$)] = ق$_ي$

مثاله : (ذهب جون إلى باريس أمس، و أخذ معه سيارة، و وصل إلى المحطة، وركب القطار الذي أوصله إلى باريس) ←(ذهب جون إلى باريس أمس).

(1) منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، ص، 160، ويمكن أن ينظر عبد القادر بوزيدة، فان ديك، وعلم النص، مجلة اللغة والأدب، عدد11، 1997، ص25.

(2) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p148.

د – قاعدة البناء (Règle de construction):

وهي تعويض تتابع من القضايا بقضية تحيل إجمالا إلى الحدث نفسه التي تحيل إليه قضايا التتابع في مجموعها[1]، و يمكن التعبير عنها حسب شارول[2] :

لتكن متتالية من القضايا : مق = (ق$_1$، ق$_2$، ق$_3$، ....، قن) مع ن ≤ 2 . وإذا كان بالإمكان بناء قضية س، بحيث تكون كل قضية من قضايا مق شرطا أو مكونا أو نتيجة عادية لـ س عندها يمكن أن نستبدل مق بـ س و عليه :

[مق = (ق$_1$، ق$_2$، ق$_3$، ....، ق$_ن$)] = س.

و مثاله : (غادر جون منزله في بزنسون، توجه الى المحطة و أخذ القطار المتوجه الى باريس، وصل إلى العاصمة بعد ساعات) ←——— (قام جون برحلة) .

و من كل هذا يمكن أن نخلص إلى أن عمل هذه القواعد لا يتم إلا استنادا إلى معرفتنا بالعالم، و بتدخل العوامل التداولية في تكوين الأحكام الخاصة بالانسجام وإلا لم يكن في استطاعتنا تعويض القضايا السابقة بـ «قام جون برحلة» ما لم تزودنا معرفتنا بتفاصيل الرحلة وما يتبعه من الذهاب إلى المحطة وغيره.

بالإضافة إلى القواعد السابقة التي ذكرها شارول فإنه قد حاول وضع قواعد أخرى مكملة لها سماها القواعد الواصفة للانسجام[3] (méta-règles de cohérence) ويطرح قبل التعرض لهذه القواعد ثلاث ملاحظات هي:

- الانسجام ومبدأ خطية النص وفيها يرى أنه يجب الأخذ في الحسبان الترتيب الذي تظهر فيه المقاطع التي تكون النص.

- الانسجام على مستوى البنية الصغرى والانسجام على مستوى البنية الكبرى فهذه المستويات تلعب دورا هاما.

---

(1) منذر عياشي، العلاماتية وعلم النص، ص161.

(2) Michel Charolles:Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, p149.

(3) Michel Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue Française, 1978, N° :38, p12.

- الاتساق والانسجام (cohérence et cohésion):وفيه يرى أنه من غير المجدي التفريق بينهما في الوقت الحالي.

6 – القواعد الواصفة للانسجام:

أ – قاعدة التكرار (méta-regle de répétition):

ولكي يكون النص منسجما في المستويين (البنية الصغرى والبنية الكبرى) يجب أن يحتوي في تدرجه الخطي عناصر تكرارية صارمة(stricte) وهذه القاعدة تسمح بتحقيق:

- طابع الاستمرارية (caractère suivi)
- التدرج المتجانس (développement homogène et continu)
- غياب القطيعة (absence de rupture).

وهذا المفهوم يمكن أن يدرج ضمن ما أشار إليه شارول سابقا بالعناصر المحققة للاستمرارية، من إضمار وتعريف واستبدال وهي عناصر تظهر في سطح النص، بالإضافة إلى التغطيات الافتراضية، فالتركيز هنا يتعلق بالمحتويات الدلالية التي يبنيها المتلقي حتى يظهر الاستمرار[1].

ومهما يكن من أمر فإن عناصر التكرار لا تحقق دوما الاستمرارية وبالتالي لا يتحقق الانسجام ولتوضيح ذلك يعرض شارول المثال التالي:

- هل باع فيليب سيارته.

الأجوبة:

1 – لا، باع دراجته

2 – لا، سرقت منه

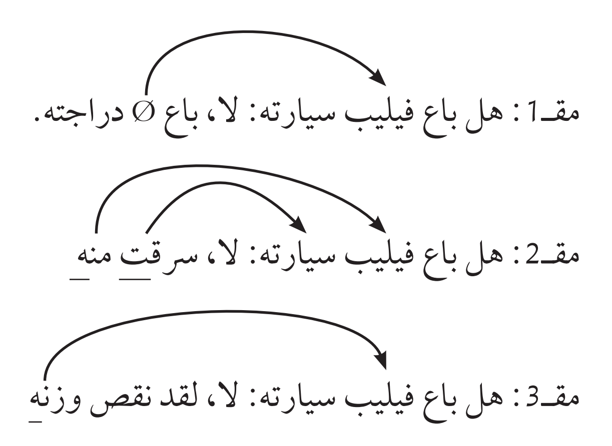
3 – لا، لقد نقص وزنه

(1) ينظر مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص 42.

فالمقطع (1) هو مقطع منسجم لوجود الضمير «هو» في الجواب والذي يحيل على فيليب.

والمقطع (2) هو أيضا مقطع منسجم لوجود ضميرين يعود أحدهما على السيارة في «سرقت» وأخر يعود على فيليب في «منـــه».

أما المقطع (3) فإنه غير منسجم رغم وجود الضمير «هو» الذي يحيل على فيليب وبالتالي لا تتم الاستمرارية.



ومنه يخلص شارول أن شروط التكرار ليست كافية وحدها لضمان انسجام مقطع ما[1].

ب – قاعدة التدرج (méta-règle de progression):

ولكي يكون النص منسجما سواء في بنيته الصغرى أو بنيته الكبرى، يجب أيضا أن يصاحب تدرجه مضمون دلالي متجدد على الدوام، فمن غير المعقول أن نتصور نصا مؤسسا كلية على التكرار عندها يكون غير مقبول ولا يخضع لشروط التواصل.

(1) النص في سياقه الاصلي: المقال نفسه، ص18.
les conditions de répétition présentées jusque-là, sont insuffisantes pour garantir, à elles seules la cohérence d'une séquence.

ولأن التكرار لا يكفي ليكون النص منسجما فلا بد من التدرج، ومن هنا كانت قاعدة التدرج تتكامل مع القواعد التي تحقق الاستمرارية كقاعدة التكرار، وهذا ما نراه عند آدم الذي يعتبر النصية «بأنها توازن دقيق بين الاستمرارية من جهة وتدرج المعلومة من جهة أخرى»[1] ويتحقق التدرج النصي بتوظيف مبادئ مدرسة براغ في تقسيم الجملة إلى محمول وموضوع، وهناك ثلاثة أنواع من التدرج هي[2]:

1 - التدرج بموضوع ثابت:

وفي هذه الحال يعاد تلقى موضوع الجملة الأولى باستمرار من خلال أشكال تكرار مختلفة قد تكون اسما أو ضميرا أو مرادفا ويربط بأبنية المحمول الجديدة وهو بذلك يشكل نوعا من ثبات[3] النص ويمكن تجسيده تجريديا بالشكل التالي:



حيث أ= أَ = أ = أَن

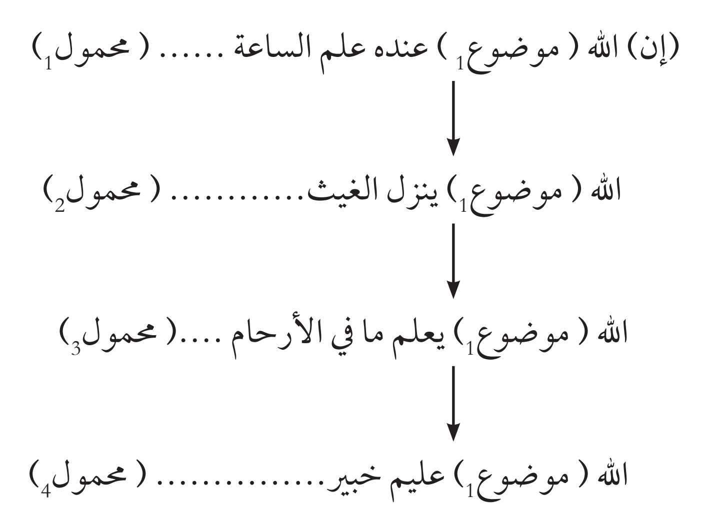
ومن أمثلته ﴿إن الله عنده علم الساعة وينزل الغيث ويعلم ما في الأرحام وما تدري نفس ما تكسب غدا وما تدري نفس بأي أرض تموت إن الله عليم خبير﴾ سورة لقمان، الآية 34.

وصورته:

(1) Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l’analyse textuelle p45.

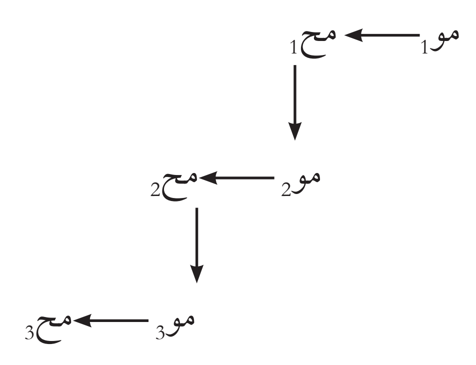
(2) مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص67.

(3) ويسمى أيضا توال ذو موضوع مستمر، ينظر حسن سعيد بحيري مدخل إلى علم اللغة النصي، ص28.

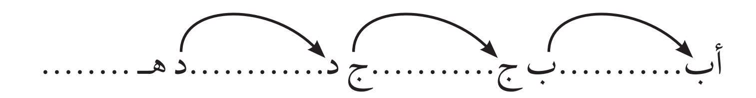


2 – التدرج الخطي(الأفقي):

وفي هـذا النمـط مـن التدرج يصـير محمول الجملـة الأولى موضوعـا للجملة الثانية ثم يشكل محمول الجملة الثانية بشكل مماثل موضوع الجملة الثالثة وهكذا. ويمكن تجسيده تجريديا بالشكل التالي[1]:



أو بالشكل التالي:



(1) Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, p47.

ومثالـه: « في البحـر يوجد سـفينة، داخل السـفينة يوجد غرفـة، داخل الغرفة يوجد قفص وداخل القفص يوجد عصفور»[1].

وصورته:

في البحر يوجد سفينة

↓

داخل السفينة يوجد غرفة

↓

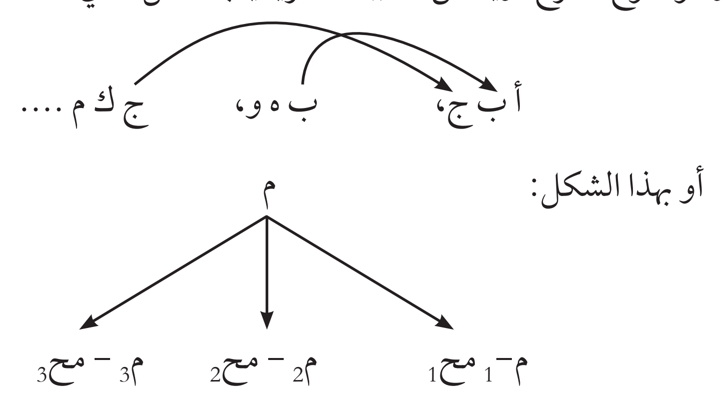
داخل الغرفة يوجد قفص

↓

داخل القفص يوجد عصفور

3 – التدرج بمواضيع مشتقة:

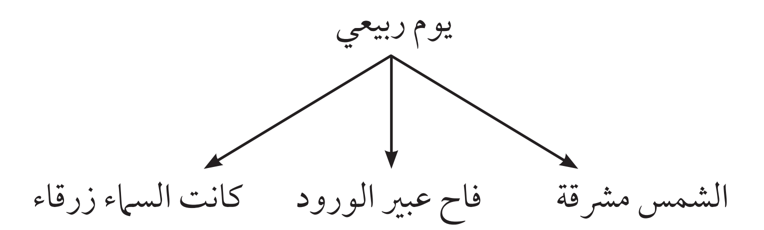
وهـو تـدرج بمواضيـع مشـتقة مـن موضـوع كبير(عـام)[2] (hyper-thème) ويســمى أيضا التدرج بموضوع متفجـر(Progression à thème éclaté) أو تدرج ذو موضوع متفرع، ويمكن أن يجسد تجريديا بالشكل التالي :



---

(1) والمثال في سياقه الأصلي:
Sur la mer, il y a un bateau. Dans le bateau il y a une chambre. Dans la chambre il y a une cage. Dans le cage il y a un oiseau. Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, p47.

(2) مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية، مقاربة لسانية، ص 428.



ج - **قاعدة عدم التناقض (métarègle de non-contradiction):**

لكي يكون النص منسجما في بنيته الصغرى وبنيته الكبرى يجب أن لا يحتوي في تدرجه على أي عنصر دلالي متناقض مع قضية من قضاياه، فلا يمكن أن نجد قضية ونقيضها في نفس الوقت، ويقسمه ميشال شارول إلى قسمين[1]:

1 - **التناقض التلفظي (contradiction énonciative):**

إن كل ظهور جملي أو نصي يحدد إطاره التلفظي بطريقتين:

- بإنتاج نظام يصنع علامة زمنية.

- وبإقامة كيفية عمل خطابية محددة.

ويقترح هذا المثال: «دخل مالكو بدون أن يطرق الباب إلى مكتب مدير المخابرات الأمريكية (CIA)، كان يرتدي بدلة داكنة ويحمل في يده حقيبة جميلة من جلد التمساح». فهذا المثال يحتوي على علامات لغوية يمكن تحديدها وتظهر عموما على أنها:

- إحالة إلى المدة الزمنية ($ز_1$) التي تسبق فعل التواصل .

- صيغة شفافة أي لا يحتوي على أي علامة شكلية تدل على تدخل المتلفظ (sujet de l'énonciation) في القول.

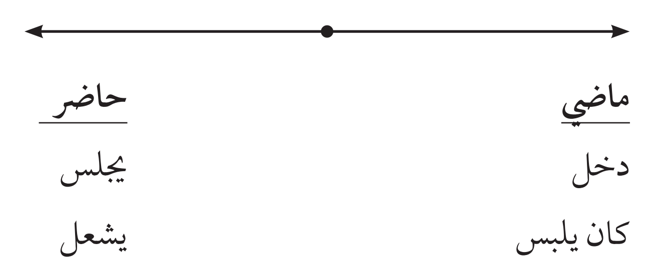
ويحدث التناقض أيضا بتغيير الزمن فإذا وصلنا المثال السابق بالمقطعين:

(1) Michel Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, p22 .

أ – يجلس مالكو ويشعل سيجارة الهافانا.

ب – أنا لا أتذكر أن مالكو أخذ معه علبة من سجائر الهافانا.

ففي هذا المقطع حدث تناقض بسبب غياب انسجام المثال ككل وذلك بتدخل المتلفظ في الخطاب إذ حدث تغيير في الزمن، ففي المقطع الأول كان الزمن يتجه نحو الماضي بينما يتجه الزمن في أ– إلى الحاضر ويمكن تمثيله بالشكل التالي:



2 – التناقض الاستنتاجي والافتراضي (contradictions inférentielles et présuppositionnelles):

يكون هناك تناقض استنتاجي عندما نستطيع أن نستنتج من قضية إلى أخرى أن هناك تناقضا في المحتوى الدلالي المعطى(posé) أو المفترض(présupposé) في القضية المجاورة[1] ويعرض هذا المثال « بيار ليس له سيارة، باع سيارته ليشتري أخرى جديدة» فعبارة «ليس له سيارة» تتناقض مع مفهوم «باع سيارته» فيفترض أنه ليس له سيارة حتى يبيعها.

3 – التناقض على مستوى العوالم وتمثلها:

وهنا يميز شارول بين التناقض على مستوى العالم والتناقض على مستوى تمثل العالم، فالتناقض على مستوى العالم يتأسس على مفهوم العالم المدرج في المفاهيم اللسانية من المنطق(المنطق الموجه) (logique modale) ومن الأمثلة التي يقترحها شارول:

(1) المرجع نفسه ص24.

«يحلـم بيار بأنه ألماني وبأن لا أحد يعرف ذلك» فهناك الإشـاري «ذلك» الذي يحيـل على «بأنه ألمـاني» والفعل «يحلم» وهو فعـل اقتضاء سـالب (un implicatif négatif) والفعل«يعـرف» وهو فعل تحصيلي[1] (factif)، وعلى هذا يوصلنا الفعل يحلـم إلى النتيجـة «بيار ليس ألمانيا» وهي تناقض مع الاقتضـاء «بيار ألماني» الناتجة عـن الفعـل «يعرف» مما يشـكل نوعا من التناقـض لكن مادام الأمـر يتعلق بفعل الحلـم فإنـه لا يوجد هنـاك أي تناقض والفعـل يحلم قادر على خلق عـوالم إحالية متعـددة وهو من بين الوحدات التي تسـمى «الوحدات الخالقة للعوالم» من مثل، زعم، تخيل، يظن، يرى، يطمح وغيرها.

د – قاعدة العلاقات (métarègle de relation):

وحتـى يكون مقطع أو نص منسـجما يجـب أن تكون الوقائـع(les faits) التي يشـير إليهـا في العالم مترابطة[2] وهـذه القاعدة ذات طبيعة تداولية، وحسـبها فإنه لكي يظهر مقطع ما منسـجما فإنه من المهم أن تكون الأفعال والحوادث التي يشير إليها متطابقة في عالم معترف به من طرف المتلقي (par celui qui évalue) كما يشـير إلى عدم كفاية الروابط الشكلية للحكم على النص بالانسجام كالمثال التالي :

اشترت ماري خزانة قديمة، إنها تعاني من صداع نصفي حاد .

فرغـم وجود تكرار للعنصر «مـاري» من خلال الإضمار (ضمير الهاء في إنها) الـذي يعـود على «ماري» فهذا المثال لا يشـكل مقطعا منسـجما وعلى العكس تجد المثال :

الثلج يتساقط، العصافير حزينة.

فهـو لا يحتـوي أي عنـصر للتكرار ولكن نأخـذه على أنه منسـجم، وذلك من الشائع في العالم الواقعي، أن الثلج يكون سببا في تعاسة العصافير .

---

(1) ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، ص 48.

(2) Michel Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, p31.

هـ - دور الاتساق في انسجام النص

إن الخطاب ليس مجرد تتابع لأقوال يوضع الواحد منها بجانب الآخر، فبمجرد فحص بسيط لنص ما مكتوب أو شفهي يسمح باكتشاف أن هناك مقاطع تترابط مع بعضها بعلاقات مختلفة وبطرق مختلفة لتحقيق الاتساق، وإن التحليل اللساني أو الخطابي عليه أن يحدد هذه العناصر. ومن هنا يمكن أن نطرح التساؤلات التالية: هل الاتساق عامل للانسجام؟ وهل هو شرط مهم وكاف لتحقيقه؟ أو أنه شرط مهم ولكنه غير كاف؟.

إن هناك علاقة وطيدة بين الاتساق والانسجام ذلك أنه لا يمكن أن نتصور نصا غير متسق ويكون منسجما وبهذا فالاتساق شرط ضروري للانسجام، وشارول نفسه يشير إلى ذلك حين ربط انسجام النص بالاستمرار، أي يحوي في مساره الخطي عناصر استمراره والتي بلورها وحصرها في أربع قواعد هي: الإضمار، التعريف، التغطيات الافتراضية، وإجراءات الموضعة، فالإضمار يتعلق بعودة الضمير على سياق قبلي وهي عناصر شكلية تظهر على سطح النص فهي إذن تدخل ضمن الاتساق.

وإذا كان الاتساق يعرف على أنه مجموعة من القواعد الشكلية التي تربط العناصر اللغوية[1] كالعائد مثلا أو أي رابط آخر فإن كثيرا من المقاطع تكون منسجمة دون أن يكون هناك أي رابط[2] وهذا ما يجسده شارول في قوله فوجود رابط (connecteur) أو عائد (anaphore) أو أي علامة أخرى للاتساق ليست شرطا مهما ولا شرطا كافيا كي يشكل تتابع قولين مقطعا منسجما[3] ففي هذا

(1) مفتاح بن عروس، حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية، مقاربة لسانية، ص 428.

(2) ولقد أسهم البلاغيون العرب في بيان ترابط النص وتماسكه من خلال عدد من المعطيات التي تشعبت في أبحاثهم وأهمها قضايا الوصل والفصل، يمكن أن ينظر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، 1980، ص98 / 102.

(3) Michel Charolles, Cohésion, Cohérence, et pertinence du discours, Travaux de Linguistique, N : 29,1994, p130.

المثال:

Mairie est enrhumée, il fait froid.

ماري أصيبت بالزكام، الجو بارد.

يغيب الرابط الشكلي الذي يحقق الاتساق ورغم ذلك لا يجد المتلقي أي صعوبة في ربط الجزء الأول من القول «أصيبت ماري بالزكام» بالجزء الثاني من القول «الجو بارد» فهذا المقطع يشكل كلا منسجما وهو على عكس ما نراه في هذا المثال الذي يورده شارول أيضا:

Sophie est enrhumée, mais Albert apprend le piano depuis l'âge de 4ans.

أصيبت صوفي بالزكام، لكن أليير يتعلم البيانو منذ سن الرابعة.

فبالرغم من وجود الرابط «لكن» إلا أن هذا القول لا يشكل مقطعا منسجما لدى المتلقي.

ونخلص إلى أنه إذا كان الاتساق ضروريا للانسجام ولهذا وجب تحديد العناصر المحققة للاتساق فإنه رغم ذلك يبقى شرطا غير كاف لتحقيق الانسجام.

فالانسجام هو أيضا وليد ما يصنعه المتلقي من علاقات كعلاقات السبب والنتيجة، وهذا ما نراه عند فان ديك الذي يرى أن أحد شروط التعالق السبب والنتيجة محددا السبب بالشكل التالي: «يسبب(أ) الحدث(ب) إذا كان (أ) شرطا كافيا لظهور(ب)»[1] فكلما كان السابق شرطا كافيا للناتج كانت القضايا مترابطة، كما في هذا المثال:

«المطر يتساقط بغزارة، فاض النهر»

فغياب العلامات الرابطة في هذا المثال لا يشكل عائقا أمام قراءة منسجمة لهذا المقطع وهذا بسبب استنتاجات سببية (inférence causale) مما يسهل الوصول إلى المعنى بشكل مباشر وسريع.

---

(1) محمد خطابي، لسانيات النص وانسجام الخطاب، ص33.

ج- تصنيف النصوص

إن من الانشغالات الأساسية لعلماء النص تصنيف النصوص إلى أنماط حسب خصائصها من حيث البناء والمعجم، لما في ذلك من فوائد تطبيقية في ميادين مختلفة وخاصة في ميدان التعليم، فالوقوف على الخصائص العامة لبعض أنواع النصوص من شأنه أن يمكننا من بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس النصوص سواء في القراءة أو الكتابة.

إن عملية تصنيف النصوص تواجه صعوبات كثيرة أولها العدد الكبير للنصوص المتداولة في المجتمع والتي لا يمكن حصرها، ومنها حسب فان ديك «المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصحفية والحكايات والقصص والقصائد ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنقوش ونصوص القانون والتعليمات وما أشبه»[1] .

وأما السبب الثاني الذي تواجه عملية التصنيف فهو أن النص الواحد مهما كان النمط الذي ينتمي إليه نادرا جدا ما يكون متجانسا ويتجلى انعدام تجانسه في أننا نجد مقاطع مختلفة في نص واحد إما سردية أو وصفية أو شارحة بل نجد ذلك في الفقرة الواحدة، بل أحيانا في الجملة الواحدة تداخلا بين بنية سردية وبنية وصفية[2]، ولعل هذا ما جعل محمد خطابي يؤكد على أن النصوص لا تخضع للانسجام التام إذ «كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفية، سردية، حجاجية، ولا أدل على ذلك من النصوص الأدبية التي تتضمن خليطا من الوصف والسرد والحجاج»[3]، والنتيجة نفسها نجدها عند (ج، فينير) (Gérard Vigner) الذي يرى أنه لا وجود لنص إلا في حالات خاصة جدا يدور

(1) فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر سعيد بحيري، ص11.

(2) Jean-Michel Adam, linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, 1999, p186 - 188.

(3) محمد خطابي، لسانيات النص وانسجام الخطاب، ص314.

حول وظيفة واحدة، فالروبرتاج مثلا فيه سرد ووصف، وبالإمكان أن ينتهي إلى حكم[1] .

ونتيجة لكل ذلك فقد سعى علم النص إلى وضع معايير تصنف على أساسها النصوص إذ نجد محاولات كثيرة نذكر منها[2]:

1 – التصنيف على أساس وظيفي تواصلي:

وهنا يتم التركيز على الوظيفة اللغوية التي تهيمن في النص ويعد «رومان جاكبسون» المرجع الأساسي لهذا التصنيف الذي ميّز فيه بين النصوص وفقا للوظيفة الأكثر بروزا فيها والتي يمكن إجمالها في:

– نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية (la fonction référentielle) وهي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بدرجة أولى.

– نصوص ذات طابع تأثيري وهي التي يكون التركيز فيها على المتلقي من اجل إقناعه والتأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.

– نصوص ذات طابع تنبيهي(phatique) وهي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التوصل ومراقبة مدى فاعليته وفيها يتم الاهتمام بتسلسل النص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

– نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف (La fonction métalinguis-tique) وفيها يتم التركيز على وسيلة الاتصال من الوضوح وحسن الأداء ويمكن أن تتجسد في شرح المتكلم والتبسيط لكلامه.

(1) Vigner Gérard Lire du texte au sens, « éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture », Paris, Clé International 1979, p83.

(2) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ص106.

- نصـوص ذات طابع شـعري(La fonction poétique) وهنـا يكون التركيز على الجانب الشـكلي، كتحسـين التراكيب وانتقاء الكلمات مما يكسبها طابعا جماليا وفنيا مميزا.

2 - التصنيف السياقي أو المؤسساتي:

وفي هـذا النـوع يتم التركيـز على الوظيفـة الاجتماعية التي يؤديهـا النص، وقد نتـج عن هـذا التصنيف ما هو متداول من تمييز بـين النصوص الإعلامية والدينية والإشهارية، والإدارية وغيرها.

3 - التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

وفي هـذا النـوع نجـد التمييز بين النصوص يتم حسـب العمليـات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها، كالاستدلال أو الشرح أو السرد أو غيرها وعليه يمكن أن نميز بين الأنواع التالية[1]:

- النص الحجاجي (texte argumentatif) :

الحجاج هو عملية فكرية تستدعي سؤالا وجوابا مما يولد حجاجا، وهذا النوع يهدف إلى إقناع شـخص ما باعتناق فكرة معينة، وذلك باسـتعمال براهين وحجج وأدلة تبعا للشـخص المراد إقناعه، فهو تغيير اعتقـاد يفترض وجوده لدى المتلقي وآخر يعتقد المرسـل أنه الأصح[2]، فهذه الحجج تسـمح بأن يعلو فكر على فكر أو رأي عـلى رأي ومن خصائصه الروابط المنطقيـة، البرهنة وتدليل الحجاج[3]، وفيه

(1) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص108.

(2) نفسه، ص108.

(3) محمـد مكسي، ديداكتيـك القراءة المنهجية، مقاربـات وتقنيات، دار الثقافـة للنشر والتوزيع، ط1، الدار البيضاء، 1997، ص80.

تتكرر علاقات معينة مثل العلية والسببية والتعارض وغيرها[1]، ولا يخلو النص الحجاجي من مقاطع سردية أو وصفية.

– النص السردي (le texte narratif):

يهدف هذا النوع من النصوص إلى حكي قصة، فهو يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث وقعت في الماضي أو متخيلة، هذه الأحداث تكون مترابطة منطقيا ومتتالية وتستدعي شخوصا بشرية أو سلوكات، ومن خصائص هذا النوع حضور الماضي أو حاضر السرد، التشديد على المؤشرات الزمنية[2].

– النص التفسيري (الشارح le texte explicatif):

ويهدف إلى تقديم معلومات حول موضوع معين يكون غالبا غير معروف من قبل المتلقي/ القارئ فيقوم بتوسيعه وعرض أسبابه ونتائجه، فهو يحلل ظاهرة أو فكرة حتى تكون مفهومة، ويستعمل في حالات متعددة كالمجلات والكتب العلمية والمدرسية أو الموسوعات وغيرها، ومن خصائصه استعمال الحاضر أو تعريف نظرية وغيرها.

– النص الوصفي le texte descriptif :

ويتمحور هذا النوع من النصوص حول وصف الأشياء، ويمكن للوصف أن ينقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي باستعمال الألفاظ والعبارات والتشابيه والاستعارات التي تقوم لدى الكاتب مقام الألوان لدى الرسام[3]، كما يتميز بحضور المؤشرات الدالة على المكان والزمان، ويكون فيه أيضا تكثيف

(1) ينظر محمد خطابي، لسانيات النص وانسجام الخطاب، ص313، وأيضا دي بوجراند، ص416.

(2) محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص80.

(3) المرجع نفسه، ص80.

للصفات والأوصاف والحال.

والوصـف في الجانب البيداغوجي هو أن تمنـح للمتعلم إمكانية تمثل موضوع ما، كوصف جماد أو إنسان أو مكان، ويتيح له رؤية خصائص شخص أو شيء أو مـكان، فقد يطلب من المتعلم في وضعيات معينة وصف سـواء كان المنظر طبيعي أو وصف مادي لشخص معين وغيرها.



الفصل الثاني

(الدراسة الميدانية)

أ - وصف لمنهج الدراسة

ب - دراسة الانسجام في وثائق التلاميذ

ج - مفهوم الانسجام لدى الأستاذ وفي الوثائق التعليمية

أ - وصف لمنهج الدراسة

لقد شكلت البحوث الميدانية الاختبار الحقيقي للتصورات النظرية والطرائق التعليمية وذلك أنها تكشف عن مدى نجاعة طريقة ما أو فشلها، ولذلك نراها طغت على الدراسات اللسانية في السنوات الأخيرة، وقد اجتهدنا في هذه الدراسة أن ننطلق من الواقع المحسوس محاولين قدر المستطاع أن نسير وفق ما أجمعت عليه البحوث العلمية الميدانية .

1 – عينة الدراسة ووصفها

ضمت العينة التي اخترناها للدراسة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط فهم على أبواب نهاية مرحلة ونعتقد أنهم تلقوا معلومات كافية لإنتاج النصوص ومعرفتها، وقد بلغ عددهم تسعين (90) تلميذا يشكلون ثلاثة أقسام، ينتمون للمتوسطات الثلاث التي تقع بولاية المدية، الأولى وهي متوسطة البشير الإبراهيمي ذكور تابعة إداريا لمقاطعة المدية والمتوسطة الثانية وهي متوسطة كمال زميرلين وتنتمي أيضا إلى نفس المقاطعة، المتوسطة الثالثة وهي متوسطة بن شكاو المختلطة وتنتمي إلى مقاطعة وزرة وتقع ببلدية بن شكاو .

وقد اختيرت هذه المتوسطات الثلاث لسهولة الدخول إليها بالإضافة إلى ما أبداه مسؤولوها وأساتذتها من رغبة في التعامل معنا مقارنة ببعض المتوسطات التي وجدنا صعوبات في الدخول إليها، وإقناع مسئوليها لإجراء البحث رغم حصولنا على ترخيص من مديرية التربية للولاية، وأعتقد أن هذا التصرف يرجع إلى قلة إجراء البحوث الميدانية وكيفية التعامل معها.

2 – أدوات الدراسة

– المدونة

تحتوي المدونة على نصوص مكتوبة من قبل تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد اجتهدنا أن تكون تلك النصوص من إنشاءات التلاميذ التي أنجزوها داخل القسم وتكون وفق ما هو مقرر على المتعلمين وذلك حتى تتوافق ومستواهم وخبراتهم وقد طلب من التلاميذ كما هو مقرر كتابة نص وصفي يتعلق بوصف منظر طبيعي، وقد كان نص السؤال كما يلي: وقفت أمام منظر طبيعي صفه في عشرة أسطر.

حيث كان التلاميذ قد تناولوا دراسة النمط الوصفي، ودامت مدة جمع هذه المدونة من بداية شهر أكتوبر إلى غاية شهر فيفري خلال العام الدراسي 2009 / 2010 وقد كان الهدف الرئيسي من جمع هذه المادة اللغوية هو النظر في مدى قدرة التلاميذ على توظيف المعلومات المقدمة لهم في هذه السنة وكذا الوقوف على الصعوبات التي تقف حائلا أمام التلاميذ والأخطاء المرتكبة من طرفهم.

– الاستبيان

ارتأينا أن نحضر استبيانا[1] للأساتذة قصد التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في آن واحد والإطلاع على مدى تمكن الأساتذة من معرفة أهم المصطلحات المتعلقة باللسانيات النصية وانسجام النص.

وقد تم إعداد استمارة الاستبيان وجهت لأساتذة التعليم المتوسط ببعض مقاطعات ولاية المدية، ووزع الاستبيان خلال السنة الدراسية 2009 / 2010.

ومما يمكن ذكره أن من بين الصعوبات التي تلقيناها عند توزيعنا للاستبيانات العزوف عنها وعدم أعطائها أي اهتمام بدليل أننا عندما وزعنا الاستبيانات حسب عدد أساتذة اللغة العربية في كل متوسطة و لم نسترجع نفس العدد الذي وزع بحجة ضياع الاستبيان أو نسيان ملئه مما أجبرنا مرة أخرى إما إلى إعادة توزيعها ثانية أو

(1) انظر الاستبيان في الملحق الأول.

الإلحاح في إعادة ملئه وقد حصل معنا هذا في عدة متوسطات، وتم استرجاعها وأغلبها غير كاملة إذ يمتنع الأساتذة عن الإجابة عن بعض الأسئلة وأجابوا عن بعضها الآخر بشكل موجز وغير دقيق ناهيك عن صعوبة الوصول إلى الأساتذة بسبب منع الإدارة والتعذر بإضاعة الوقت للتلاميذ، وقد استطعنا الحصول على ستين (60) وثيقة استبيان من مجموعة الاستبيانات الموزعة.

ويتكون الاستبيان من المحاور التالية :

المحور الأول وهو محور خاص بالأساتذة.

المحور الثاني وهو محور خاص بالمتعلم.

المحور الثالث وهو محور خاص بالانسجام النصي.

المحور الرابع وهو محور خاص بالوثائق التعليمية.

- **الوثائق التعليمية**

وفيه يتم عرض محتوى الوثائق فيما يتعلق بظاهرتي الانسجام والاتساق، وتسجيل بعض الملاحظات وتتمثل هذه الوثائق في:

- المنهاج.
- الوثيقة المرافقة.
- دليل الاستاذ.

ب - دراسة الانسجام في وثائق التلاميذ

1 – البناء اللغوي:

لقد انصب اهتمامنا في هذا الجزء من التحليل على العائد كعنصر محقق الاتساق في النص وبالتالي في انسجام نصوص التلاميذ، وبعد النظر في مجموعة كتابات التلاميذ يمكن أن نحدد الأساليب الأكثر استعمالا وذلك في محاولة للكشف عن

كيفية توظيفها والصعوبات التي تواجه المتعلم في ذلك.

وتمثلت هذه الأساليب في :

- أولا : الإضمار
- ثانيا : الوصل
- ثالثا: الإشارة
- رابعا: الاستبدال

أ - الإضمار

يعتبر أسلوب الإضمار عملية استبدال وحدات لغوية ظاهرة (الاسم) عند إعادة الاستعمال بوحدات لغوية أخرى(الضمير) فتقوم هذه الوحدات مقام الأولى، وتكون بين هذه الوحدات(السابقة واللاحقة) علاقة إذ تحمل الثانية وتسمى (العائد) نفس وظائف الوحدات الأولى وتسمى(العائد عليه) فتتكون بينهما ما يسمى بالعلاقة العائدية وتحدث هذه العلاقة فيما بين وحدتين (أ) و(ب) عندما يعتمد تفسير (ب) بصورة أساسية على وجود (أ) إلى حد أنه يمكننا أن نقول بأن الوحدة (ب) لا تقبل التفسير إلا في حالة عودتها كليا أو جزئيا على (أ)[1] .

والقصد من الإضمار تحقيق الاقتصاد واللبس ويقول ابن يعيش«إنما أوتي بالمضمرات كلها لضرب من الإيجاز واحتراز من الإلباس»[2]، فالمخاطب يلجأ للإضمار بهدف الإيجاز فلا يعقل أن يكرر نفس الوحدات اللغوية في سياق واحد بصورة خطية إذ لا يستقيم الكلام بهذا الشكل فيستغنى بالمضمر عن الاسم الظاهر ويشير ابن يعيش لهذا «لأنك تستغني بالحرف الواحد عن الاسم الظاهر بكامله

(1) ينظر : جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1994، ص 151.

(2) موفق الدين أبي البقاء يعيش على بن يعيش الموصلى، شرح المفصل، دار الكتب العلمية لبنان، ج3، ط1، 2001، ص 89.

فيكـون ذلك الحرف كجزء من الاسـم»[1]، كما ينتفي مـع الإضمار اللبس ويتضح الخطـاب للمخاطَب «وأما الإلباس فلان الأسـماء الظاهرة كثيرة الاشـتراك، فإذا قلـت «زيد فعل زيـد» جاز أن يتوهم في زيد الثاني أنه غير الأول، وليس للأسـماء الظاهرة أحوال تفترق بها إذا التبسـت وإنما يزيل الإلباس منها في كثير من أحوال الصفة كقولك مررت بزيد الطويل»[2].

ولتحقيق هذه العلاقة العائدية يقوم الإضمار على جملة من المبادئ منها:

– وجوب تحقيق الإضمار وإبراز علامته:

يصبح الإضمار ضرورة عند تكرار الوحدة اللغوية نفسـها والتي ترد في جملتين متجاورتـين فيكون اسـتبدالها بعلامة خاصة(الضمير) إجباريـا، وذلك من أجل الإيجاز ورفع اللبس ومطابقة للنظام اللغوي ويشير سيبويه إلى هذا بقوله «وتقول مـا زيـد ذاهبا ولا محسـن زيـد، الرفع أجود إذا كنـت تريـد الأول، لأنك لو قلت مـا زيـد منطلقا زيد لم يكـن حد الـكلام، وكان ههنا ضعيفا، ولم يكـن كقولك ما زيد منطلقا هو لأنك اسـتغنيت عن إظهـاره، وإنما ينبغي لك أن تضمره، ألا ترى أنـك لو قلت ما زيد منطلقـا أبو زيد لم يكن كقولك : ما زيد منطلقا أبوه لأنك قد اسـتغنيت عن الإظهار، فلما كان هذا كذلك أجرى مجرى الأجنبي واستؤنف على حاله، حيث كان هذا ضعيفا فيه»[3].

فالاسـم الظاهر إذا احتيج الى تكراره في جملة واحدة فإن الاختيار ذكر ضميره مثـل محمـد مررت به ومـن هنا كانت الضمائـر التي تعتبر عوائد أحسـن الأدوات لتمثيل هذا الإضمار .

(1) نفسه، ص89.

(2) نفسه، ص89.

(3) أبـو بـشر عمـرو بن عثمان بـن قنبر(سـيبويه)، الكتـاب، تحقيق عبد السـلام هـارون، مكتبة الخانجي، ج1، ط3، 1988، ص62.

كما يجب إبراز علامة المضمر واشتغال موضعه ليستقيم التركيب اللغوي إذ لا «يحسـن في الكلام أن يجعل الفعل مبنيا على الاسـم ولا يذكر علامة إضمار الأول حتـى يخـرج من لفظ الإعـمال في الأول ومن حال بناء الاسـم عليه وبشـغله بغير الأول حتى يمتنع من أن يكون يعمل فيه، ولكنه قد يجوز في الشـعر وهو ضعيف في الكلام، فإذا بنيت الفعل على الاسم قلت: زيد ضربته، فلزمته الهاء»[1] .

- لابد للمضمر من مظهر يعود عليه:

تعتـبر الضمائـر مـن المبهـمات ويطلـق مصطلـح المبهـمات (embrayeurs) على الوحـدات اللغويـة التـي تتوقـف قيمتهـا المرجعية عـلى المحيط الزمـاني والمكاني لورودهـا[2] ولأجـل ذلك لابد للمضمر من اسـم ظاهر ينزع عنه الإبهام ويشـير الزجاجي لهذا بقوله «اعلم أن حكم المضمر أن يجيء بعد ظاهر يتقدمه يعود عليه لأنه مبهم فلا يعقل على من يعود حتى يتقدمه اسم ظاهر يعود عليه هذا أصله»[3].

- وجوب تحقيق التطابق بين المضمر (العائد) والاسم الظاهر(العائد عليه):

إن المضمـر يقوم بنفـس الوظائف التبليغية للمظهر ومن ثمـة كان لابد من أن يحمل نفس مميزاته، سـواء من حيث الجنس أو العدد أي تحقيق التطابق بين العائد و العائد عليه، وبهذا التطابق يصبح الخطاب متماسكاً.

• الإضمار في إنشاءات التلاميذ:

احتل أسـلوب الإضمار أعلى مرتبة من يبن الأسـاليب المسـتعملة في إنشاءات التلاميذ إذ بلغت نسـبته 82.33 ٪ من مجموع الأسـاليب المسـتعملة، وسـجلت

(1) سيبويه، الكتاب، ج1، ص85.

(2) دومنيـك مونقانـو، المصطلحـات المفاتيح لتحليل الخطـاب، ترجمة محمد يحياتن، منشـورات الاختلاف، 2005، ص44.

(3) أبو القاسـم عبد الرحمن بن إسـحاق الزجاجي، كتاب الجمل، مطبعة كلنسيكن باريس، ط2، 1958، ص129.

أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي إذ بلغت38.88 ٪ وتليها متوسطة كمال زمرلين بـ 31.06 ٪ ثم متوسطة بن شكاو بـ30.05 ٪ .

- **الإجراءات السليمة:**

لقد استطاع التلاميذ أن يوظفوا هذا الأسلوب بشكل جيد لذا ارتفعت الإجراءات السليمة بنسبة 96.51 ٪ لكن بشكل متباين بين المتوسطات، إذ بلغت لدى متوسطة البشير الإبراهيمي 98.20 ٪، ونسبة 94.96 ٪ في متوسطة كمال زمرلين، وأدنى نسبة سجلت بمتوسطة بن شكاو إذ بلغت 96.13 ٪.

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

مع الأفعال:

1 – غرس الجد كل أرجائها بالخضر والفواكه والأشجار المثمرة وزينها بمختلف وأجمل الأزهار وأجرى المياه حول الأشجار.....(04) [1]

2 – إن الكثير من الأشخاص دفعوا حياتهم ثمنا لمغامرة خاضوها في البحور العميقة وعاشوا تجربة في النزول.....(05)

مع الأسماء:

3 – قصدت الحديقة الموجودة بمنطقتنا فسحرني منظرها من كثرة جمالها.(1)

4 – بساط أخضر تنتشر في جوانبه شقائق النعمان...(04)

مع الحروف:

5 – بحر تيبازة الذي يوجد فيه الحيوانات البحرية الرائعة ...(05)

6 – ما أعظم الطبيعة وأعظم منها خالقها....(06)

(1) نقصد به رقم التلميذ، وقد رقمنا وثائق التلاميذ لتسهيل عملية الإحصاء.

ب - نماذج من متوسطة كمال زمرلين :

مع الأفعال:

1 - منظر سياحي يقصده السواح من كل مكان....(03)

2 - أبدع الخالق في دنياه وجعل فيها البر والبحر يجملانها...(16)

مع الأسماء:

3 - ..والعصافير المزقزقة بصوتها العذب....(02)

4 - خرير ساقيتين تنساب مياههما..... (26)

مع الحروف:

5 - إنه لمنظر يجذب أنظار كل الناس إليه...(06)

6 - الحديقة هي التي يذهب إليها الإنسان وفيها البحيرات الزرقاء...(18)

ج- نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

مع الأفعال:

1 - مازال سكانها متشبثين بعاداتهم القديمة المتمثلة في اللباس والطرق التي يستعملونها للتنقل والأكل وخاصة في احتفالاتهم التي يقيمونها ...فهم لازالوا يحتفلون بالخيل والبارود....لا زالوا يأكلون على الأرض....(15)

مع الأسماء:

2 - غابة الشريعة التي تحتوى على أشجار طويلة ...وهوائها النقي الصافي.... وفي فصل الثلج تكون جبالها مكسية بالثلوج البيضاء وأشجارها الكثيفة...(24)

مع الحروف:

3 – جبال عالية عليها رسوم الحيوانات....(09)

4 – ألوان زاهية جلبت إليها أجمل الفراشات....(23)

5 – جبال عالية...تتفجر منها ينابيع من الماء المعدني.....(25)

تبين الأمثلة السابقة الاستعمال السليم الذي مارسه المتعلم لهذا الأسلوب، مما حقق التماسك والترابط بين الجمل.

فإذا خصصنا الحديث حول الإضمار مع الأفعال فقد تم إلحاق الفعل بعلامات خاصة عند بناء الجمل بعضها على بعض لذلك تميزت بالترابط والتماسك وذلك أن المتعلم قد قام بالاستعمال الصحيح لجملة من المبادئ التي سبق ذكرها.

ففي المثال (أ– 2) نجد أن المتعلم قد قام بعملية ربط وجمع بين الجمل وأعاد ذكر عنصر من الجملة الأولى (الأشخاص) في الجمل اللاحقة، ولكنه بدل أن يكرر هذا العنصر بنفس لفظه استعاض بعنصر آخر يطابقه ويقوم بنفس الوظيفة التبليغية والمتمثل في(واو الجماعة) الذي يعود على (الأشخاص).

دفع (وا)

خاض(وا) } = الأشخاص

عاش (وا)

ولولا ذلك لكانت الجمل بهذا الشكل «إن الكثير من الأشخاص دفع(الأشخاص) حياتهم ثمنا لمغامرة خاضها (الأشخاص) في البحور العميقة وعاش(الأشخاص) تجربة في النزول»، مما يولد الحشو والتكرار لذلك ابتعد المتعلم عن ذلك وانتهج الإيجاز والاقتصاد بقصد تحقيق التماسك والترابط بين الجمل.

وهذا أيضا تحقق في المثال (ج– 1) فقد ذكر المتعلم عدة أفعال (يستعملونها، يقيمونها، لازالوا، يأكلون) وكلها تتعلق بعنصر واحد وهو الاسم الظاهر (السكان) الذي ذكر في الجملة الأولى، ولكنه بدل تكراره واستعماله بنفس لفظه في كل مرة لجأ المتعلم إلى الإضمار، فاستبدل الاسم الظاهر (السكان) بضمير (واو الجماعة)

الـذي ألحقـه بالأفعال السـابقة إذ لعبت هذه العلامـة دورا هامـا في بنية الخطاب حيث أحكمت التماسك بين الجمل المتتالية وأحدثت الترابط بينها، ولولا المضمر لفقـدت هـذه الجمـل محتواهمـا التبليغي فحذفـه يعطي جمـلا منفصلة (يسـتعمل السـكان، يقيم السكان، ....) وينتج عن ذلك أن المتلقي لا يستطيع إدراك ارتباط الأفعـال بفاعـل واحـد، لذلك وجب إبـراز المضمـر وإعطائه خصائص الاسـم الظاهـر فقد طابقـه في الجنـس والعدد(مذكر+جمع) مما أبعد الخطـاب عن الخلل، ومما زاد في تماسـك الخطاب هو أن المضمر يسـبقه اسـم ظاهر لأن المضمرات من المبهمات كما سـبق فلابد له من عائد عليه يوضحه، فقد استطاع المتعلم تطبيق هذه المبادئ وبالتالي يكون قد أنتج خطاب متسق ومنسجم.

الإجراءات الخاطئة:

في إنشـاءات التلاميذ لاحظنا إجراءات خاطئة لكنها كانت قليلة جدا حيث لم تتعد نسـبة 3.48 ٪ وقد كانت هذه النسـبة متقاربة بين المتوسـطات، إذ بلغت في متوسـطة كمال زمرلين 5.23 ٪ تليها متوسـطة بن شـكاو بـ 3.86 ٪، وأقل نسبة سجلت بمتوسطة البشير الإبراهيمي ب 1.8 ٪ .

وهذه الإجراءات الخاطئة تمثلت في مخالفة أحد مبادئ الإضمار حيث اختلفت أشكال الخطأ لذا يمكن أن تقسم إلى:

1 - النوع الأول:

وقد تمثل شكل الخطأ في مخالفة المبدأ القاضي بوجوب إبراز الضمير عند إعادة استعمال العنصر اللغوي بنفس لفظه.

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - ترى كثبان رملية فتهب الريح فتغير شكل الكثبان....(07)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – وتموج الأرض يعطي الأرض رونقا وجمالا .....(25)

2 – كانت تتلاعب بها الرياح كتلاعب الرياح بالبحار الواسعة...(22)

من الأمثلة السابقة ومع قلتها يكون التلميذ قد خالف أحد مبادئ الإضمار وهو وجوب تحقيق الإضمار عند إعادة العنصر اللغوي بنفس لفظه.

فلو أخذنا المثال (أ– 1) نلاحظ أن التلميذ قد أعاد العنصر اللغوي محور التبليغ (كثبان رملية) نفسه وهو بذلك يخالف أحد مبادئ الإضمار، فقد كان عليه أن يعوض العنصر (الكثبان الرملية) بالضمير الذي يطابقه في الجنس والعدد، فتصبح الجمل السابقة كما يلي:

(ترى كثبان رملية فتهب الريح فتغير شكلها..) وهكذا يبتعد الخطاب عن التكرار والتكلف ويكون واضحا.

والأمر نفسه نجده في المثال (ب– 1) حيث كرر التلميذ العنصر (الأرض) بدل إضماره بضمير يطابقه ويؤدي وظيفته فتصبح الجملة السابقة على النحو التالي: «وتموج الأرض يعطيها رونقا وجمالا..»، فالتلميذ بعدم لجوئه إلى الإضمار أحدث لغوا وتكرارا وهذا لا يخدم عملية التبليغ ويؤثر في استقبال الخطاب، وهذا النوع من الأخطاء يدل على أن التلميذ لا يدرك أنه عن طريق الإضمار وعن طريق العائد يقتصد الكثير من الجهد ويبتعد عن التكرار، كما يدل أيضا على أن التلميذ لا يقوم بمراقبة ذاتية وهو ما يشبه الرادار[1]، ويتصور المرسل إليه ويقوم بدوره أي يقوم بدور القارئ ومتلقي النص وعندها يتجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

2 – النوع الثاني:

ويتمثل هذا النوع من الخطأ في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة وجود التطابق بين المضمر (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه)، وهذه بعض النماذج من المتوسطات.

(1) ينظر: (من المهارات اللغوية) من البحث، ص31.

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – ذات يوم أنا وأبي ذاهبون في السيارة....(21)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين :

1 – منظر طبيعي خلاب، وبها أشجار مختلفة....(05).

2 – أجمل منظر رأيته في حياتي أشجار وأزهار، ما أجملها وهي خالية من دخان السيارات وضجة الناس....(09).

3 – كما يحوم عليها (تيكجدة) العصافير من شتى الأنواع..(27).

4 – ... وهي مكان يتفتح فيها القلب...(27).

ج – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – الأنهار التي تتدفق ماؤها......(05)

2 – أما السماء فأجدها صافية وكأنه لوحة فنية..(07).

لقد اعتمد المتعلم في هذه الأمثلة أسلوب الإضمار لكنه خالف أحد مبادئه القاضي بإحلال التطابق بين المضمر والاسم الظاهر وهو بذلك لم يحقق العلاقة العائدية.

ففي المثال (أ– 2) ألحق المتعلم الفعل ذهب بضمير يعود على (أنا وأبي) ولكنه أخفق فبدل أن يلحقه بضمير المثنى وعلامته (الألف والنون) ألحقه بضمير الجمع (الواو والنون) فالاسم الظاهر يدل على المثنى والمضمر يدل على الجمع ولم يحقق المتعلم بذلك التطابق من حيث العدد مما أخلَّ بتماسك التركيب. أما في المثال (ج– 3) فقد استعمل التلميذ الإضمار في الربط بين الجملة، ولتفادي التكرار قام التلميذ بتعويض العنصر (السماء) بعلامة خاصة (الهاء) ومع ذلك لم يحقق الإضمار وظيفته ولم تتحقق العلاقة العائدية وذلك لغياب التطابق بين الاسم الظاهر والمضمر من حيث الجنس كما يوضحه الشكل التالي:

المضمر (مفرد + مذكر)	الاسم الظاهر (مفرد +مؤنث)
العائد	العائد عليه
ـــه	السماء

ونتيجة لذلك يصبح المضمر اسما مبهما لا يقوم بوظيفته ويؤدي إلى ضعف في ترابط الخطاب.

وفي هذا النوع من الخطأ المخل بالتطابق نقوم بافتراض أن المتعلم في(المثال الأول) قد تمثل العنصر (أنا وأبي) على أنهما جمع لأنه الأكثر جريانا في الاستعمال اليومي، فحصل تداخل بين نظامين، نظام اللغة الفصحى الذي يقتضي أن يكون للمثنى علامة خاصة و نظام لغة المنشأ(الدارجة) الذي تغيب فيه علامة المثنى وهذا كثيرا ما يصادفنا في المدونة أي تأثير الدارجة على المتعلم .

ومن بين الأسباب أيضا هو عدم إدراك المتعلم وظائف بعض الوحدات اللغوية في الكتابة، كإشباع حركة الهاء في المؤنث كتابة فهي لا تظهر شفاهيا فلا يفرق بينهما المتعلم فيؤدي إلى خطأ في الكتابة.

3 - **النوع الثالث:**

وهو مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يسبق المضمر (العائد) اسم ظاهر (عائد عليه) يطابقه.

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - وكنت ترى يأتون إليها...(01)

2 - وصدى الأصوات يترددها عاليا....(06)

3 - أنه منظر آخر وصخورها عليها أثار قديمة تعبر عن حياة الإنسان القديم..(07)

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - وما أروعه في فصل الشتاء في حلته البيضاء ....(07)

2 - وفوق ردائها الأخضر يجلسون وأطفالهم يلعبون فيها...(18)

ج- نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - إذ رأينا فيها كل من اخضرار الحشائش وزخرفة الأشجار ....(02)

2 - والتقاليد الجزائرية التي لا يزالون يتقيدون بها ....(10)

إن هذه الأمثلة تحمل نوعا من اللبس والإبهام مما يجعل المتلقي (القارئ) لا يدرك المحتوى التبليغي لها، وهذا بسبب الضمير الذي ورد في الأمثلة ولم يسبقه بعائد عليه أي اسم ظاهر قبله يدل عليه فينتفي معه الإبهام واللبس.

ففي المثال (ب- 2) ألحق المتعلم الضمير (واو الجماعة) بالفعل يجلس، كما ألحق الاسم(الأطفال) بضمير الغائب الدال على الجمع (هم) ولم يسبق ذلك باسم ظاهر يدل على ذلك، فالمضمر يبقى مبهما ما لم يسبق باسم ظاهر يوضحه، مما يجعل القارئ يتساءل (من الذين يجلسون، وأطفال من يلعبون)، فهذه الضمائر تعود على كائن مجهول لم يذكر في التركيب بل موجود في ذهن المتعلم الذي جعل خطابه بهذا الشكل البعيد عن الترابط والوضوح، وهذا ما يلاحظ في باقي الأمثلة.

ولعل أهم سبب لهذا النوع من الخطأ هو تسرع المتعلم وعدم التركيز على العنصر محور التبليغ وعدم ذكره مسبقا سهوا، و هذا راجع إلى عدم استعمال تقنيات الكتابة كالمراقبة الذاتية ووضع نفسه مكان القارئ ومراجعة ما كتب حتى يتسنى له تصحيح الأخطاء وعدم الوقوع فيها.

4 - النوع الرابع:

ويتمثل في مخالفة مبدأ ضرورة إبراز المضمر (العائد)، وكان هذا الخطأ قليل مقارنة بالأنواع الأخرى إذ سجلنا مثالين من متوسطة البشير الإبراهيمي.

1 - وعند صعودنا إلى أعاليها وجد منظراً مذهلاً...(04)
2 - والتحف والمستحثات التي مر عليها ملايين السنين...(10).

ففي المثال(1) ذكر المتعلم هذه الجملة (وعند صعودنا إلى أعاليها)و (وجد منظرا مذهلا) ومحور الخطاب هو العنصر(نحن) الذي نسب إليه الصعود وكان من المفروض أن ينسب إليه الفعل (وجد) أيضا لكن القارئ لهذا المثال يجد إبهاما وخللا بسبب حذف المضمر، ولو ألحق المتعلم الفعل بالعائد المناسب لنتج عن ذلك خطابا متماسكا ويمكن أن يكون بالشكل التالي: (وعند صعودنا إلى أعاليها وجدنا منظرا مذهلا) .

المتوسطة	الإجراء السليم		الإجراء الخاطئ		المجموع	النسبة
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة		
البشير	493	% 98.20	09	% 1.8	502	% 38.88
كمال	380	% 94.96	21	% 5.23	401	% 31.06
بن شكاو	373	% 96.13	15	% 3.86	388	% 30.05
المجموع	1246	% 96.51	45	% 3.48	1291	

جدول يوضح نسبة الإجراءات السليمة والخاطئة لأسلوب الإضمار

ب - أسلوب الوصل:

أسلوب الوصل من بين الأساليب التي تحقق العلاقة العائدية ويمكن تعريفه بأنه ربط بين جملتين بحيث تكون الثانية وصفا لأحد عناصر الجملة الأولى، إذ يتم استبدال هذا العنصر بوحدة لغوية أخرى وهذا ما اصطلح عليه «بالإسم الموصول» ويقوم أسلوب الوصل على جملة من المبادئ منها:

- الاسم الموصول يصنف في اللغة العربية ضمن المبهمات فهي أشكال فارغة خارج السياق، لذلك فان اسم الموصول يحتاج إلى شيء يزيل إبهامه وغموضه وهو ما يسمى بـ «صلة الموصول»[1].

(1) عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، 1973، ص268.

- بما أن اسم الموصول يشكل عائدأ فإنه يستوجب عائدا عليه، وهو ما يتمثل في الاسم الظاهر الذي يصفه، فالعائد يقوم بتعويض العائد عليه ليغني عن تكراره بلفظه ومنه يستلزم إحلال التطابق بين الاسم الموصول (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه) ويكون حاملا لنفس الصفات من الجنس والعدد.

- ويشترط في صلة الموصول أن تشتمل على (رابط) يربطها بالاسم الموصول أي أن تشتمل على ضمير لائق بالموصول إن كان مفردا فمفرد وإن كان مذكرا فمذكر [1]، والى مثل هذا يشير ابن يعيش «ولا بد لهذه الجمل من عائد يعود منها إلى الموصول وهو ضمير ذلك الموصول ليربط الجملة بالموصول ويؤذن بتعلقها بالموصول، إذا كانت الجملة عبارة عن كلام تام قائم بنفسه، فإذا أتيت فيها بما يتوقف فهمه على ما قبله آذن بتعلقها به» [2] فبدون هذا الضمير الرابط يحدث خلل في التركيب.

- يقتضي في أسلوب الوصل أيضا أن يكون الاسم الظاهر (العائد عليه موصوف الموصول وصلته) اسما معينا أي معرفة، وذلك ليحدث التوافق الضروري في التركيب [3].

وسنحاول التعرض لبعض استعمالات المتعلمين لهذا الأسلوب في إنشاءاتهم.

- **الوصل في إنشاءات التلاميذ:**

لقد احتل أسلوب الوصل المرتبة الثانية بعد الإضمار بنسبة قاربت 9.94 ٪ في المتوسطات، وما يمكن ملاحظته أن نسبة الوصل كانت متفاوتة بين المتوسطات إذ بلغت نسبة الوصل في متوسطة البشير الإبراهيمي 41.02 ٪ وهي أعلى نسبة، وبلغت نسبته في متوسطة كمال زميرلين 30.76 ٪ بينما نجد أدنى نسبة في متوسطة بن شكاو بـ 28.20 ٪ .

(1) بهاء الدين عبد الله ابن عقيل العقيلي الهمداني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ج1، 1990، ص145.

(2) ابن يعيش، شرح المفصل، ج3، ص138.

(3) جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة، ص192.

- **الإجراءات السليمة:**

إن نسبة الإجراءات السليمة لهذا الأسلوب كانت مرتفعة إذ بلغت 84.61 ٪ في المتوسطات، لكنها بنسب مختلفة بين المتوسطات فقد بلغت لدى مدرسة البشير الإبراهيمي 85.93 ٪ وفي متوسطة كمال زميرلين 87.50 ٪ بينما بلغت نسبته في متوسطة بن شكاو 79.54 ٪.

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – الطبيعة جذابة خلابة بالظواهر التي تثير الإعجاب...(08)

2 – يعجبني شاطئ البلج الذي يوجد في ولاية تيبازة.....(12)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – سكانها الذين يعشقونها وينعمون بالعيش فيها ....(03)

2 – قضيت وقتا جميلا برفقة صديقاتي اللواتي أعجبن بمنظرها(الحديقة) الخلاب....(20)

ج– نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

الشريعة مكتظة بالسياح الذين يأتون من كل أنحاء البلاد..(19)

عبر النظرات التي كانت تسمح بها نافذة القطار.....(05)

بتطبيق مبادئ الوصل وفق التلميذ في استعمال هذا الأسلوب وذلك ما تبينه الأمثلة السابقة، ففي المثال (أ – 2) أورد المتعلم جملتين ففي الجملة الأولى خصَّ المحتوى التبليغي بالحديث عن إعجابه بشاطئ البلج (يعجبني شاطئ البلج) ثم خصَّ آخر كلمة في هذه الجملة بمحتوى تبليغي أخر يتضمن وصفا وتعيينا أكثر

من حيث الموقع (البحر الذي يوجد في ولاية تيبازة)لكن بدل تكرار نفس الوحدة اللغوية عوضها بوحدة أقل تكلفا وهي الاسم الموصول (الذي)، ولولا ذلك لأصبح التركيب السابق بهذا الشكل(يعجبني شاطئ البلج البلج يوجد في ولاية تيبازة) وبذلك يكون التلميذ قد ربط بين جملتين من جهة وتجنب التكرار واللغو من جهة أخرى.

وهذا ما نجده أيضا في المثال(ب- 2) فلقد أوردت التلميذة جملتين، الأولى خصتها بالحديث عن الوقت الذي قضته مع صديقاتها(قضيت وقتا جميلا برفقة صديقاتي) ثم اتبعتها بمحتوى تبليغي آخر (اللواتي أعجبن بمنظرها الخلاب) يتضمن وصفاً لآخر كلمة وردت في الجملة الأولى، ولكنها عوض أن تكررها لجأت إلى وحدة لغوية أقل تكلفا هي الاسم الموصول(اللواتي)، فعن طريق هذا الاسم الموصول تمكنت المتعلمة من الربط بين الجملتين وتجنبت - من ثم - التكرار واللغو.

وتحقق ذلك بفضل تمكن التلميذة من تطبيق مبادئ الوصل التي سبق ذكرها، منها إتباع اسم الموصول بصلة فقد أدركت التلميذة أن الاسم الموصول لا يتم إلا إذا ألحق بما يتممه أي صلته وهي هنا (أعجبن بمنظرها...) وبها استقام الكلام، وباعتبار اسم الموصول مبهما فجملة الصلة عرفت به ورفعت عنه الإبهام، كما تمكن التلميذ من الربط بين الاسم الموصول وصلته برابط يعود على الموصول ويطابقه حيث ألزم الفعل (أعجبن) بضمير مستتر تقديره هن يعود على الاسم الموصول(اللواتي) والموصوف(صديقاتي) حيث جاءت صديقاتي معرفة بالإضافة.

بالإضافة إلى ذلك قامت التلميذة بإحلال التطابق بين الاسم الموصول والاسم الظاهر قبله بإعطائه ميزات تطابقه من حيث الجنس والعدد فكلمة صديقاتي تحمل صفتي(الجمع+ مؤنث) وهذا يطابق الاسم الموصول اللواتي الخاص في اللغة العربية بجمع الإناث.

وبذلـك تمكـن التلاميـذ مـن تطبيق هـذه المبادئ وتحقـق – من ثم – أسـلوب الوصل ونتج عنه خطاب يتميز بالاتساق.

- **الإجراءات الخاطئة:**

الإجراءات الخاطئة كانت قليلة جدا إذ بلغت نسبة 15.38 ٪ وأعلى نسبة سجلت بمتوسـطة بن شـكاو بـ 20.45 ٪، متوسطة البشير الإبراهيمي بـ 14.06 ٪ وادني نسـبة سـجلت بمتوسـطة كمال زميرلين بـ 12.5 ٪، وقد اقتصرت هذه الإجراءات الخاطئـة عـلى نوع واحـد والمتمثل في حذف اسـم الموصـول، إلا أننـا وجدنا ثلاث إجراءات خاطئة تمثلت في مخالفة مبدأ التطابق سجلت في متوسطة بن شكاو وهي:

1 – جبال الشريعة الذي يجمع الناس....(02)

2 – ومياه الوديان الذي ينسي متاعب الدنيا....(26)

3 – ....حققوا نجاحهم الذين كانوا ينظرون اليه....(28)

هـذه الأمثلـة الثلاثة تبـين بوضوح أن المتعلم اسـتعمل أسـلوب الوصل لكنه خالفه في بعض مبادئه والمتمثلة في عدم إحلال التطابق بين إسم الموصول والاسم الظاهـر قبلـه، ففي المثـال (3) أورد التلميـذ الجملة التالية (حققـوا نجاحهم) ثم خـصَّ العنـصر (نجاحهم) بوصف من خـلال محتوى تبليغي آخـر، وعوض أن يكـرر هـذا العنصر لجأ إلى وحدة أقل تكلفا والمتمثلة في الاسـم الموصول (الذين) واتبعه بصلته.

ورغم ذلك لم يؤد الوظيفة التبليغية التي سـعى إليها التلميذ، ذلك أن التلميذ أخفـق في إحـلال التطابق بين الاسـم الظاهر (نجاحهم) الذي يحمل سـمة مفرد والاسـم الموصول (الذين) الذي يحمل سـمة الجمع، فقد تعامل المتعلم مع كلمة (نجاحهم) على أنها جمع لأنها مضاف إليها ضمير الجمع(هم) وذلك بسـبب عدم تركيز التلميذ في الكتابة.

أما الإجراءات الخاطئة الأخرى فتدور حول نوع واحد هو حذف اسم الموصول وهذه بعض النماذج من المتوسطات الثلاثة:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – الثلوج ناصعة البياض كانت تزيد في سحر وروعة المنظر...(02)

2 – صخورها عليها أثار قديمة تعبر عن حياة الإنسان القديم...(07)

3 – وبعض البيوت القديمة تدل بساطة الإنسان القديم...(11)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – يخيم السكون على المكان إلا من صوت الأمواج على الشاطئ تتحرك ببطئ.....(04)

2 – والهواء النقي يستنشقه كل من يزور ذلك المكان...(09)

ج– نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – شاهدت الحقول والمراعي تكتسي حلة خضراء اللون.....(03).

2 – معصرة الزيتون تعتمد على أسلوب قديم.....(03).

3 – والشيء الذي أثار دهشتي بساطة السكان مازالوا ....(03).

تظهر الأمثلة السابقة أنها تفتقد الى نوع من الترابط بين جملها، ففي المثال (ج1–) أورد المتعلم جملتين تبدوان منفصلتين وذلك لعدم وجود رابط يعلق الأولى بالثانية، فالجملة الثانية (تكتسي حلة خضراء اللون) تتضمن وصفا للعنصر الأخير من الجملة الأولى(المراعي)، وكان يجب أن يربط المتعلم الاسم الظاهر وعلاقة الوصف في الجملة الثانية بوحدة لغوية (الاسم الموصول) يطابقه في الجنس والعدد فبدون هذه الوحدة تفقد الجملة الثانية وظيفة الوصف، مما ينتج عنه عدم اتساق الخطاب، فهذه الأخطاء تبين عدم إدراك بعض المتعلمين لوظيفة هذه الوحدات اللغوية(أسماء الوصل) وكيفية توظيفها في كتاباتهم.

المتوسطة	الإجراء السليم		الإجراء الخاطئ		المجموع	النسبة
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة		
البشير	55	% 85.93	09	% 14.06	64	% 41.02
كمال	42	% 87.5	06	% 12.5	48	% 30.76
بن شكاو	35	% 79.54	09	% 20.45	44	% 28.20
المجموع	132	% 84.61	24	% 15.38	156	

جدول يوضح نسبة الإجراءات السليمة والخاطئة لأسلوب الوصل

ج – أسلوب الإشارة

أسلوب الإشارة من بين الأساليب التي تسهم في إحداث الترابط والتماسك فيما بين أجزاء الخطاب، كما يمكن تعريفها على أنها أيضا عملية ربط تتم بين جملتين وذلك بإعادة عنصر تم ذكره في الجملة الأولى وإعادته في جملة لاحقة بعنصر خاص يعود عليه، هذه العلاقة تحققها أدوات تسمى «أسماء الإشارة» وهي اسم يعين مدلوله تعيينا مقرونا بإشارة حسية[1]، وبها يتم الاستغناء عن عملية التكرار لنفس الوحدة اللغوية وتعويضها بعائد عليها.

ويشير إبراهيم أنيس إلى الدور الذي تلعبه أسماء الإشارة فألفاظ الإشارة مثل هذا، وتلك، وهؤلاء.. إلخ، يستعاض بمثل هذه الألفاظ عن أسماء ظاهرة في كثير من الأحيان غير أنها قد توضع جنبا إلى جنب مع ما تشير إليه من تلك الأسماء الظاهرة ... أما الغرض الحقيقي من استعمال أسماء الإشارة فهو الاستعاضة بها عن تكرار الأسماء الظاهرة كما في الضمائر تماما ففي قولنا « هذا الكتاب» إنما نعني تعيين كتاب خاص، فذكرنا مع لفظ الكتاب لفظا آخر يفيده أيضا، ويقوم مقامه وهو ما يسمى باسم الإشارة فكأننا قد قلنا (الكتاب الكتاب)[2] .

(1) عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص228.

(2) إبراهيم أنيس، أسرار اللغة العربية، مكتبة الانجلوالمصرية، ط7، 1994، ص291 – 292.

ويقوم أسلوب الإشارة على جملة من المبادئ منها:

- تعتبر أسماء الإشارة وحدات فارغة خارج السياق فهي أسماء مبهمة نحو «هذا وهذه، وهذان وهاتان وهؤلاء وذانك وتلك وتانك وأولئك، وما شبه ذلك، وإنما صارت معرفة لأنها صارت أسماء إشارة إلى الشيء دون سائر أمته»[1]، ومن هنا يستوجب إلحاقه بوحدة لغوية أخرى (اسم ظاهر) تدل على معناه وتعطيه دلالة تبليغية، فلا يزول إبهامه إلا بما يصاحب لفظه من إشارة حسية أو معنوية ومنع اللبس عنه[2].

- يتم استعمال اسم الإشارة على أساس أن المخاطب يعلم ويدري المرجع الخاص المعبر عنه عن طريقه وهو مرجع العائد عليه إذ لا يمكن الإشارة إلى شيء مجهول. وبدون هذا المرجع يبقى اسم الإشارة يتميز بالإبهام والالتباس، ويفقد من ثمة ميزته كـ (عائد) لانعدام العائد عليه.

- **الإشارة في إنشاءات التلاميذ:**

بلغت نسبة استعمال أسلوب الإشارة في المتوسطات الثلاث نسبة 6.95 ٪، وأعلى نسبة كانت بمتوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 45.87 ٪، تليها متوسطة بن شكاو بـ 29.35 ٪ وأدناها سجلت بمتوسطة كمال زميرلين بنسبة24.77 ٪.

- **الإجراءات السليمة:**

كانت أغلب استعمالات هذا الأسلوب سليمة إذ بلغت نسبتها 88.07 ٪، وقد تصدرت متوسطة البشير الإبراهيمي ذلك بنسبة 6 %، وانخفضت بعدها في متوسطة بن شكاو بنسبة 84.37 %، لتنخفض أكثر في متوسطة كمال زميرلين بـ77.77 ٪.

(1) سيبويه، الكتاب، ج2، ص5.

(2) ينظر عباس حسن، النحو الوافي، ص241.

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - وهكذا انتهى يومنا في جبال الشريعة وكان ذلك أجمل يوم مع عائلتي..(02)

2 - بحر تيبازة الذي يوجد فيه الحيوانات البحرية الرائعة وهذا البحر يذهب إليه آلاف الزوار...(05)

3 - يعجبني شاطئ البلج ....والذي يعجبني في هذا الشاطئ هو مياهه.

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - أوراقها برتقالية تتناثر على طريق ترابي فإذا عبرت ذلك الطريق أحسست بالهدوء....(01)

2 - وقفتي أمام منظر طبيعي خلاب...فهذا المنظر يرسل البسمة في وجهي...(05)

ج - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - وكان شيء أسود كالقرص...وبعد دقائق كاد هذا القرص الأسود أن يغطي الشمس...(06)

2 - نجد بلدية الحمدانية ...بعد هذه البلدية بقليل نجد ساحة الصناعات التقليدية...(25)

3 - فأي منظر يسحرك ويملك الطرف كهذا المنظر الفتان....(27)

يلعب أسلوب الإشارة دورا هاما في تماسك الخطاب وذلك من خلال الربط بين أجزائه وهذا ما تدل عليه الأمثلة السابقة، ففي المثال (ج1-) أورد التلميذ جملتين مترابطتين فالأولى تحمل المحتوى التبليغي التالي(كان شيء أسود كالقرص) واتبعه بمحتوى تبليغي آحر مكمل له تضمنته الجملة الثانية(كاد هذا القرص يغطي الشمس) ولكن عوض أن يعيد التلميذ التركيب المستعمل في الجملة الأولى (شيء أسود كالقرص) فنكون بذلك إزاء خطاب يتميز بالحشو واللغو.

ولتجنب ذلك عمد المتعلم إلى توظيف أسلوب أقل تكلفا وأدل باستعمال وحدة لغوية توفرها اللغة، وهي اسم الإشارة (هذا) الذي أورده في قوله(كاد هذا القرص أن....) ولم يتوقف عند هذا بل اتبع اسم الإشارة باسم ظاهر (القرص) رفع عنه الإبهام وأزال عنه اللبس وميزه بالتخصيص كالاسم المعرف بأل ولولا ذلك لأصبح المثال السابق بهذا الشكل:(كاد هذا .أن يغطي الشمس) وبالتالي يفقد اسم الإشارة وظيفته التبليغية.

كما استند اسم الإشارة على مرجع سابق ظاهر ومعلوم لدى المتلقي إذ تم التعريف به في الجملة الأولى وتمثل في العنصر اللغوي (القرص) وبذلك تحققت العلاقة العائدية بين اسم الإشارة + الاسم الظاهر (هذا +القرص) والعائد عليه (...كالقرص)، وهذه العلاقة ساهمت في التماسك بين الجملتين، فأسلوب الإشارة يقوي الربط بين مكونات الخطاب مما ساهم في اتساقه.

- **الإجراءات الخاطئة:**

الإجراءات الخاطئة كانت قليلة جدا، إذ بلغت نسبة 11.92 %، وتمثلت في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يستند اسم الإشارة على مرجع سابق معلوم لدى المخاطب وهو مرجع العائد عليه وهذه بعض الأمثلة على ذلك:

أ - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - كنت استمع في هذه الحديقة واسترخي...(10)

2 - ذهبت لكي ازور ناس هذه الواحة.....(30)

3 - وتلك الشجرة المتوسطة بين الأشجار.....(25)

ب - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - عندما لاحت لي هذه القرية المنسية....(15)

2 - وتكون هذه الزهور رافعة رأسها بعطورها الجميلة....(19)

ربما اللافت للانتباه في هذه الأمثلة أنها تضمنت أسـلوب الإشارة لكن مخالف لأحد مبادئه والمتمثل في عدم استناد اسم الإشارة إلى مرجع سابق، ففي المثال (أ-1) حيث اسـتعمل المتعلم اسـم الإشـارة (هذه) واتبعه باسم ظاهر بعده يوضحه (الحديقة) ورغم ذلك لم يؤد اسم الإشارة وظيفته التبليغية، لأنه لم يستند إلى مرجع سـابق يعلنـه متلق الخطاب، ممـا أدى إلى لبس في فهم دلالة الإشـارة فهذه الدلالة موجودة فقط في ذهن المتعلم، مما يطرح السؤال لدى المتلقي (عن أي حديقة أشار المتعلم؟) لأنه لم يذكرها سابقا.

فمثـل هذه الأخطاء تـدل على أن التلميذ لم يـدرك خصائص المكتوب وأنه خطـاب غير مباشـر لعـدم وجود المرسـل إليه لحظـة إنتاجه، فلا يبنـي المتعلم خطابه على هذا الأسـاس فيكون عليه توضيح كل غموض يتشـكل لدى متلقي الخطاب.

المتوسطة	الإجراء السليم		الإجراء الخاطئ		المجموع	النسبة
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة		
البشير	48	% 96	02	% 04	50	% 45.87
كمال	21	% 77.77	06	% 22.22	27	% 24.77
بن شكاو	27	% 84.37	05	% 15.62	32	% 29.35
المجموع	96	% 88.07	13	% 11.92	109	

جدول يوضح الإجراءات السليمة والخاطئة لأسلوب الإشارة

د- أسلوب الاستبدال:

يعـد الاسـتبدال صـورة مـن صور التماسـك التـي تتـم في المسـتوى النحوي المعجمـي بين كلمات أو عبارات على أن معظم حالات الاسـتبدال النصي (قبلية) أي علاقـة بين عنصر متأخـر وعنصر متقدم، وقد وظف التلاميذ هذا الأسـلوب

ولكن بصورة متدنية أي اثني عشرة مرة أي بنسبة 0.76 %، وبنسبة 41.66 %، لدى متوسطة البشير الإبراهيمي، وبنسبة 33.33 % لدى متوسطة كمال زميرلين، تليها متوسطة بن شكاو بنسبة 25 %. وهذه بعض الأمثلة من المتوسطات:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – فكثيرا ما نسمع عن صحرائنا الشاسعة....فلكم أن تتخيلوا سحر المكان وروعته...(13)

2 – نعبر على منطقة تدعى شفة، بهذا المكان جبال عالية....(25)

3 – الشمس التي كانت تبعث بأشعتها فتظهر كالخيوط البراقة وهي تسطع على قطرات الندى وتظهر هذه الأخيرة كحبات اللؤلؤ...(29)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – ناهيك عن غروب الشمس في الصحراء فهذا المنظر الذي يعجز عن وصفه لروعته...(11)

ج– نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – الكثير من الناس دفعوا حياتهم لمغامرة خاضوها في البحور العميقة .. وهذه الأماكن تثير ذلك الشعور المزدوج بالرهبة والإثارة...(05)

2 – بحر تيبازة الذي يوجد به الحيوانات .. وقد لا يكون هذا المكان من الأماكن الجذب السياحي...(05)

3 – لكن المناظر كانت شيقة كل شيء أمامنا ضئيل وجذاب وسهول مترامية... وديان عميقة، مشاهد يقف المرء حيالها مشدودا حائرا...(17).

إن من شروط الاستبدال في النص أن يتم استبدال وحدة لغوية بوحدة أخرى تشترك معها في الدلالة وذلك ما نلاحظه في الأمثلة السابقة حيث استبدل المتعلم الوحدة اللغوية في المثال (أ3 –) قطرات الندى بالوحدة اللغوية (هذه الأخيرة) فلم يكرر التلميذ نفس الوحدة وإنما لجأ إلى أسلوب الاستبدال، وهذا أيضا نلاحظه في المثال (ج1 –) إذ استبدل المتعلم الوحدة اللغوية البحور العميقة بهذه الأماكن فهي تحمل نفس الدلالة، فقد ارتبط مكونان من مكونات النص وهذا الارتباط يسمح لثانيهما أن ينشط هيكل المعلومات المشتركة بينه وبين الأول، فالاستبدال يحيل على الاستمرارية الدلالية.

جدول يوضح نسبة استعمال أسلوب الاستبدال

المتوسطة	التواتر	النسبة
البشير	05	% 41.66
كمال	04	% 33.33
بن شكاو	03	% 25
المجموع	12	

جدول يوضح نسبة استعمال الأساليب الأربعة

الأساليب	الإجراء السليم		الإجراء الخاطئ		المجموع	النسبة
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة		
الإضمار	1246	% 84.53	45	% 54.87	1291	% 82.33
الإشارة	96	% 6.51	13	% 15.85	109	% 6.95
الوصل	132	% 8.95	24	% 29.26	156	% 9.94
الاستبدال					12	% 0.76
المجموع	1474	% 94	82	% 5.22	1568	

نتائج التحليل :

مـن خلال تفحص كتابـات التلاميذ ظهر لنا أن أهم الأسـاليب التي وظفوها قصد إحلال نوع من الاتسـاق في كتاباتهم تمثلـت في : الإضمار الذي احتل المرتبة الأولى مقارنة بالأساليب الأخرى، وأسلوب الوصل وأسلوب الإشارة بالإضافة الى أسلوب الاستبدال.

وبالرغـم من ارتفاع الإجراءات السـليمة والتي ميزت هذا الاسـتعمال والتي بلغـت 94 %، إلا أن التحليل أظهر لنا بعض الإجراءات الخاطئة والتي تنبئ عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ويمكن حصرها في:

- عدم إحلال التطابق بين الضمير وما يعود عليه.
- حذف العائد عليه خاصة في أسلوب الوصل والإشارة.

ومن هنا يمكن أن نسـتنتج أن الأسـاليب كلها تتمحور حول هذه الأسـاليب الأربعة كما يمكن أن نسـجل غياب أسـلوب التعيين (أسلوب التعريف)، أما عن أسـلوب الاسـتبدال فقد اقتصر المتعلم على نوع واحد وهو الاسـتبدال الاسـمي وغياب الاسـتبدال فعلي أو قولي لأن توظيف هذه الأنواع يحتاج إلى قدرات لغوية ونصية لم يكتسبها التلميذ بعد.

كـما يمكن أن نرجع الأخطاء إلى عـدم إدراك المتعلم لخصائص الكتابة فهو لا يـشرك القارئ أثناء ممارسـة الكتابة وهـذا ما نلاحظه في الأخطـاء المتعلقة خاصة بحـذف العائـد عليه كما أن المتعلم يعتبر أن ما يكتبه موجه إلى مرسـل خاص وهو المعلم(الأستاذ) الذي يعتبر في نظر المتعلم أنه يعلم كل شيء لذلك لا يذكر بعض الوحدات اللغوية التي تساهم في اتساق الخطاب كما في حالة العائد عليه.

كما أن المتعلم أيضا لا يراقب ما كتب ويضع نفسه مكان القارئ، بالإضافة إلى أن ممارسة الكتابة تتم في القسم ومحصورة بالوقت وفي هذه الحالة يكون هم المتعلم هو إكمال ما طلب منه فلا يراجع ما كتب.

2 – وسائل الانسجام:

مـن المهم أن يحمل كل نص أفكارا متفرقـة وأحداثا مختلفة ولأجل إدماج هذه العنـاصر المختلفة نحتـاج إلى ألفاظ تسـمح للقارئ بإحـداث العلاقات فيتحقق الانسـجام عبر جملة من هذه العلاقات بـين القضايا والأحداث، وهذه العلاقات يعبر عنها بواسـطة مجموعة من العبارات من مختلف أنواع التراكيب وهي أدوات مخصوصة توفرها اللغة الطبيعية تربط بين هذه القضايا، ومن بين هذه العلاقات:

أ – علاقة الوصل:

وهي عطف جملة على أخرى بأدوات تسمى أدوات الربط وتعرف عند العرب بحروف العطف أو النسـق وقد جاء في شرح المفصل لابن يعيش (يقال «حروف العطف» و«حروف النسـق» فالعطف من عبارات البصريين وهو مصدر عطفت الـشيء عـلى الشيء إذا أملته إليه، يقـال عطف زمام الناقة إلى كـذا، أي ثناه وأماله وسمي هذا القبيل عطفا لأن الثاني مثني إلى الأول ومحمول عليه في إعرابه..)، أما عند الكوفيين فيسمى النسق وهو من قولهم «ثغر نسق» إذا كانت أسنانه مستوية، وكلام نسـق إذا كان عـلى نظام واحد، فلما شـارك الثاني الأول وسـاواه في إعرابه سمي نسقا[1] .

فهـي إذن وحـدات لغوية تؤدي وظيفـة الربط بين عبارتـين أو جملتين لتكوين جمل مركبة، كما أن دورها لا ينحصر في الربط فهي تعمل كمنظمات تضمن انتظام النص وهي بذلك تلعب دورا كبيرا في انسجامه.

- **روابط العطف في كتابات التلاميذ:**

لقد كان لأدوات الوصل حضورها في إنشـاءات التلاميذ وسـاهمت إلى حد ما في إحداث شيء من الترابط والتماسـك، ومن بـين ما أظهره تحليل مدونة التلاميذ أنهم استعملوا (04) أنواع من روابط العطف وهي الواو، الفاء، ثم، حتى ولكن

(1) موفق الدين أبي البقاء يعيش على بن يعيش الموصلي، شرح المفصل، ج5، ص3.

هـذا الاسـتعمال لهذه الأنـواع لم يكن متسـاويا، وبصورة متفاوته بين المتوسـطات والجدول التالي يوضح ذلك:

المتوسطات	الواو		الفاء		ثم		حتى		المجموع	النسبة
	التواتر/ النسب		التواتر/ النسب		التواتر/ النسب		التواتر/ النسب			
البشير الإبراهيمي	306	% 79.89	73	% 19.06	1	% 0.26	03	% 0.78	383	% 37.62
كمال زميرلين	233	% 84.72	40	% 14.55	0	0	02	% 0.73	275	% 27.01
بن شكاو	289	% 80.27	60	% 16.66	05	% 1.39	06	% 1.67	360	% 35.36
المجموع	828	% 81.34	173	% 16.99	06	% 0.59	11	% 1.08	1018	

يبـين الجـدول أن اسـتعمال الروابط كان متقاربا بين المتوسـطات، فأعلى نسـبة سـجلت بمتوسطة البشـير الإبراهيمي بـ37.62 %، ثم تليها متوسطة بن شكاو بنسـبة 35.36 %، وأقل نسبة سجلت بمتوسطة كمال زميرلين بـ 27.01 %، كما يمكن أن نرتب استعمال الروابط بهذا الشكل:

1 – الواو

2 – الفاء

3 – حتى

4 – ثم

- **استعمالات الواو:**

لقد كان استعمال الواو بنسبة تواتر مرتفعة مقارنة بالحروف الأخرى، إذ احتل الـواو المرتبـة الاولى بنسـبة 81.34 ٪ مـن مجموع الروابـط، وبنسـبة متقاربة بين المتوسطات فأعلاها سجلت بمتوسطة كمال زميرلين 84.72 ٪، ثم نجد متوسطة بن شكاو بـ 80.27 ٪، تليها البشير الإبراهيمي بـ 79.89 ٪.

ويمكن أن نعلل ارتفاع نسـبة اسـتعمال الواو في كتابات التلاميذ يرجع لخاصية الموضوع، فالموضوع المقترح هو الوصف حيث يحتاج الوصف للإحصاء والتعداد[1] وإيـراد المعطوفات فيحتاج المتعلم للربط بينها فيسـتعمل الـواو، فالواو يفيد الجمع والاشـتراك كـما ورد عند ابـن يعيش(فالواو للجمـع المطلق) وهـي أصل حروف العطف والدليل على ذلك أنها توجب الاشـتراك بين شـيئين فقط في حكم[2]، وقد أدى الواو وظائف أخرى ولم تنحصر وظيفته في ذلك فاستعمل كمنظم بين المقاطع، وكرابط يدل على الترتيب الزمني للوقائع، أو كمركب للجمل.

1 – الواو كرابط بين الأجزاء[3]:

فكثيرا ما استعمل التلاميذ الواو كمنظم بين مقاطع الكلام ومن أمثلة ذلك:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – (....وكنت ترى الناس يأتون إليها من كل مكان لشدة جمالها والذي كان يزيد المنظر جمالا أشعة الشمس الساطعة...(01).

2 – إن كثـيرا من الأشـخاص دفعوا حياتهم ثمنا لمغامـرة خاضوها في البحور العميقة وعاشوا تجربة في النزول إلى قاع البحر...(05).

3 – بحـر تيبازة الـذي يوجد فيه الحيوانـات البحرية الرائعـة والجميلة، وهذا البحر يذهب إليه ألاف الزوار كل عام(05).

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – العجيـب مـن ذلـك الجبـال العاليـة المخـضرة بأشـجار الزيتـون وتظهر الطرقات الملتوية كالأفاعي في الصحراء (4) .

(1) Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, p 161.

(2) شرح المفصل، ابن يعيش، ج5، ص6.

(3) الجزء نقصد به وحدة معنوية داخل النص.

2 – نحن في صعودنا المتواصل عبر الأنفاق والممرات والقاطرة وعبر النظرات الخاطفة التي كانت تسمح بها نافذة القطار (5).

3 – كانوا منشغلين في انتظار لحظة كسوف الشمس وفي منتصف النهار رأيت الشمس بدا نورها ينقطع، وكان شيء اسود كالقرص يمر عليها (6).

ج – نماذج من متوسطة كمال زمرلين :

1 – نراها في الشتاء كالذي يلبس جبة بيضاء فاقع لونها، وفي الربيع تراها خضراء أشجارها عالية (7).

2 – منظر فتان به ماء عذب صافي يجري في النهر والهواء النقي الذي يستنشقه كل من يزور ذلك المكان.

3 – كانت بعض النخيل الطويلة المليئة بعراجين التمر البنية العسلية وتلك الخيمة المنصوبة في وسط الأرض القاحلة .

توضح الأمثلة السابقة أن التلاميذ استعملوا في الربط بين فكرة وأخرى أو للانتقال من فكرة إلى أخرى الرابط الواو، فالواو استعمل كمنظم بين الأجزاء واستئناف الكلام ففي المثال (ج– 3) فقد استعمل التلميذ للانتقال من فكرة أن الجبال تكون بيضاء في الشتاء وكيف تكون في فصل الربيع الرابط الواو .

2 – الواو كرابط يفيد الترتيب الزمني للوقائع:

فمن استعمالات الواو أنها وظفت كرابط يفيد الترتيب الزمني للوقائع، فهي هنا تؤدي وظيفة بعض الوحدات التي تفيد الترتيب الزمني كالفاء وثم، وهذه بعض النماذج:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – كنا نلعب فيه ونتزحلق من مرتفعاته وكنا نترامى بكريات الثلج....(02) (فكنا نترامى بكريات الثلج).

2 – فهذا المنظر يجذب السائح إليه وينسيه في همومه ويعطيه شيء من الراحة... (13) (فيعطيه شيء من الراحة)

3 – وعنـد غروب الشـمس عند الأفق وتبعث أخر أشـعتها...(07) (فتبعث أخر أشعتها)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – عندما تغضب تعلو مياهها كالجبال وتتدفق على البنايات كتدفق البركان... (04) (فتتدفق على البنايات)

2 – فأجـد الشـمس قـد لألأت ذوائب الأشـجار وغـوارب النهـر وأخذت ترشق بأشعتها الظلال الندية من خلال الشجر...(29) (فأخذت ترشق بأشعتها الظلال الندية)

3 – ...الوقوف أمام بحر هادئ يبعث البسـمة والحيـاة للناظرين ويجعل المرء يحس وكأنه في عالم آخر..(21) (فيجعل المرء...)

ج– نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – رأيت الناس هناك تتجمع ذهبت لأرى ماذا يجري وسألت أحد من هؤلاء الناس....(18) (فسألت أحد من....)

2 – ننتظـر في الزوارق التي تصطاد السـمك لكي نشـتري ونبيعها وجاء أحد الزوارق مصطادا الأطنان من السمك...(18) (فجاء أحد....)

3 – تصبح بيضاء اللون ذات المنظر الثاني للشريعة وتكون مكتظة بالسـياح... (19) (فتكون مكتظة.....)

فهـذه الأمثلة تفيد أن الواو اسـتعمل كرابـط يدل على التتابـع المنطقي والزمني للأحـداث ففـي المثال (ج1–) نلاحظ أن السـؤال جاء بعـد أن رأى الناس تتجمع فـكان على المتعلم اسـتعمال الرابـط الفاء الذي يفيـد الترتيب فيكون المثال السـابق كالتالي: (رأيت الناس هناك تتجمع ذهبت لأرى ماذا يجري فسالت أحد من......).

فكلها أمثلة تبين أن التلميذ في هذه المرحلة لم يدرك بعد وظائف بعض الوحدات التي تفيد الترتيب الزمني للوقائع واستعمل الواو بدلا عنها.

- **الواو كرابط للجمل المعقدة:**

ومن بين استعمالات الواو أنه استعمل كمركب للجمل المعقدة وهذه بعض الأمثلة:

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - تكون الشمس في الأفق بلونها الذي يميل إلى البرتقالي وهي تختفي شيئا فشيئا...(08)

2 - يخيم السكون على المكان إلا من صوت الحمم الثائرة وهي تخرج من جوف البركان....(14)

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - فكم أرهبتني أمواجه وهي تصطخب وتتماوج....(06)

2 - والفراشات تنتقل من زهرة إلى أخرى وهي فرحة...(18)

3 - والقرية التي بجانبها وهي تبدو كالقلعة......(30)

ج- نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - تحميها من ضرر الأشعة التي تنجم عن الكسوف والتي تعمي العيون..(06)

2 - واحة جميلة محفوفة بالنخيل والخيم وكأنها مثلث....(09)

3 - ذلك المنظر الطبيعي معجزة لقد خرجت منه وأنا في حالة نفسية رائعة...(14)

3 - **الواو كرابط للاختتام :**

وقد استعمل الواو أيضا في نهاية النص كرابط يفيد الاختتام وهذه بعض الأمثلة توضح ذلك:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – .....وهكذا انتهى يومنا الجميل وعدنا إلى البيت(11)

2 – ......وهذا هو السبب الذي جعل الناس كثر يقصدونه(12)

3 – ......وهنا أصبحت الجزائر مستقلة(28)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – ......وأتمنى الرجوع إليه بكل شوق(07)

2 – ......ولم أشعر بالوقت.(10)

ج– نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – .....واللحظة النادرة التي تجمع الموت و الولادة بآن(26)

2 – ......وكان هذا المنظر من أفضل المناظر التي لن أنساها (06)

3 – .....وقد استمتعنا بجمال المنظر وروعته(29)

4 – المبالغة والحشو:

كما سجلت في مدونة التلاميذ بعض المبالغة والحشو، إذ لم تخل إنشاءات التلاميذ منها مما يدل على أن المتعلم يعجز عن استعمال وحدات لغوية أخرى تؤدي وظيفتها بدل تكرار حرف الواو في كل مرة ولكنها قليلة ومن أمثلتها:

أ – نموذج من متوسطة بن شكاو:

1 – ذهبت انا وأبي وأمي إلى العاصمة وزرنا بيت جدي والصباح ونحن نمشي في شوارع الجزائر...(28)

ب - نموذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - فهي تشبه المرجانة المتلألئة ومن حيث اللون...(04)

2 - ... حولتها مياه البحار المالحة إلى تحف ينجذب إليها الناظر من دون أن يشعر حتى وإذا تمعن فيها رأى أكثر العوالم ...(23)

ج - نموذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - والكسكسى الذي لهم فيه اختصاص كبير وكما أنه تـمَ التقاط صور مع الجمال..(10).

- **استعمالات الفاء:**

الفاء حرف يقتضي الترتيب حسب ابن يعيش وبه يتم الربط بين الجمل والعبارات، والفاء في مدونة التلاميذ احتلت المرتبة الثانية من مجموع روابط العطف بنسبة 16.99 ٪، وكانت نسبة استعمالها بصورة متقاربة إذ سجلت أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي ب19.06 ٪، بينما سجلت نسبة 16.66 ٪ بمتوسطة بن شكاو، وأدناها سجلت بمتوسطة كمال زميرلين 14.55 ٪.

وحسب المدونة فقد ظهرت عدة استعمالات للفاء منها:

1 - الفاء كرابط يفيد التعاقب الزمني للأحداث:

فالفاء في هذه الحالة توجب الثاني بعد الأول [1] وقد استعمل التلاميذ الفاء بهذا المعنى أكثره في الوصف المدرج ضمن السرد فيه، يتم الربط بين الأحداث وأيضا يفيد التعاقب الزمني الذي يحتاجه السرد، ومن أمثلة هذا الاستعمال:

(1) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 5، ص13.

ذ – نماذج من متوسطة بن شكاو

1 – ذات يوم خرجت للتنزه فقصدت الحديقة الموجودة بمنطقتنا فسحرني منظرها...(01)

2 – ما أجمل أن يقف الشخص على الطبيعة فيتأمل جلالها وعظمتها...(02)

3 – خرجت في نزهة مع عائلتي فكانت وجهتنا جبال الشريعة....(02)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – قررت أنا وأصدقائي الذهاب في رحلة إلى الصحراء فرأيت في الطريق مناظر خلابة...(08)

2 – مدينة باب الواد كنت أتجول فيها ....فرأيت الناس هناك تتجمع....(18)

3 – في أحد أيام الربيع اقترحت العائلة فكرة الذهاب إلى إحدى الأماكن للتنزه فوقع اختيارنا على مدينة الشريعة فكنت أتوق شوقا لرؤيتها...(28)

ج – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – ذات يوم كنت واقفا على الشاطئ فلمحت منظرا كان أجمل منظر رايته في حياتي...(08)

2 – وفي فصل الربيع تزداد تألقا وجمالا ففيه تتفتح الأزهار...(09).

3 – جاءتني سنة من نوم حتى وصلت إلى المكان المرغوب فاستيقظت على منظر لم يضاهيه أي منظر....(27)

فهذه الأمثلة تبين أن المتعلمين استعملوا الفاء كرابط يفيد التعاقب الزمني وترتيب الأحداث ففي المثال (ب– 1) يذكر المتعلم أنه قرر هو وأصدقاؤه

الذهـاب في رحلـة إلى الصحراء وهناك رأى مناظر خلابـة أي أن فعل الرؤية كان بعد الذهاب إلى الصحراء، كما نجد في المثال (ب– 3) ففي الأول كان اقتراح فكرة الذهـاب في نزهـة إلى أحـد الأماكن وبعدهـا كان اختيار المكان (مدينة الشريعة) حيـث ربـط المتعلم بين فعل الاقتراح وفعل الاختيار بواسـطة الرابـط الفاء وبعد الاختيار جاء فعل الشوق إليها (فكنت أتوق شوقا إليها) وكلها أفعال متعاقبة.

2 – الفاء كرابط يفيد السببية:

من بين الاستعمالات التي وظفها التلاميذ في كتاباتهم للرابط الفاء أنهم استعملوها كرابـط يفيد السـببية أي أن ما قبلها سـببا لما بعدها يقول ابـن يعيش «ولهذا من المعنى وقـع ما قبلها علة وسـببا لما بعدها نحو قولك أعطيته فشـكر، ضربتـه فبكى»[1] ومن أمثلة ذلك في كتابات التلاميذ:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – فلا ترى إلا كثبان رملية والشـمس تتلألأ فوقها فتزيدها لمعانا كلون الذهب فتهب الريح فتعير شكل الكثبان...

2 – صخورهـا عليهـا أثـار قديمة تعبر عن حياة الإنسـان القديم فاكتشـفت من خلالها تاريخ الصحراء...

3 – بلغنا قمته الشاهقة فبدت لنا القرية بعيدة ضئيلة.....(17)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – مرَ القطار قريبا من الغابات فيمكن الناظر من مشاهدة أدق التفاصيل..(05)

2 – أردت أن اختلي بنفسي بعيدا عن مشاكل الحياة فقصدت شاطيء البحر..(11)

3 – قدم الربيع فابتهجت بمقدمه الطبيعة فقررت أنا وأصدقائي الذهاب في رحلة الى الريف...(22)

---

(1) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 5، ص13.

ج - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - تيكجدة أروع منطقة في الجزائر فبقدوم الشتاء تكتسي حلة بيضاء...(27)

2 - أما في الربيع فيفترش عليها بساط أخضر ...(27)

3 - نقف أمام جبالها الشامخة ...فتنشرح نفسك ..(28)

فهـذه الأمثلة في مجموعها تبين استعمال المتعلمين الفاء كرابط يفيد السببية ففي المثال (أ - 2) يوضحان أن اكتشاف تاريخ الصحراء كان بسبب وجود أثار قديمة على الصخور التي تعبر عن حياة الإنسان القديم، والأمر نفسه نجده في المثال (ب- 3) حيث أن قدوم الربيع كان سببا في ابتهاج الطبيعة ويمكن التعبير عنها بهذا الشكل:

سبب ←——— نتيجة

قدوم الربيع ←——— ابتهاج الطبيعة

3 - **الفاء كرابط يفيد استئناف الكلام:**

ولقد عثرنا من خلال تحليل مدونة التلاميذ على استعمالات أخرى للفاء فقد وظفه التلاميذ كرابط يفيد استئناف الكلام ومن أمثلة هذا الاستعمال:

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - وعند غروب الشمس عند الأفق وهي تبعث آخر أشعتها فكان أجمل غروب رأيته في حياتي...(07)

2 - تنظر من حولك فلا ترى إلا كثبان رملية...(07)

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - ......فهذا منظر جذاب وهذه جنة الفردوس ...(01)

2 - تتماوج رمالها، إنها الصحراء فغير رمالها الناعمة تشد عيناك جبال متفننة الصنع...(11)

3 - .....فهذا المنظر الذي يعجز عن وصفه لروعته...(11)

ج – نماذج من متوسطة البشير الابراهيمي:

1 – كاد القرص الأسود أن يغطي الشمس بأكملها فلاحظت الناس بدات ترتدي في أعينها نظارات...(06)

2 – أما حياتهم فهي بسيطة جدا فهم لازالوا ياكلون على الأرض..(15)

3 – الجمال الطبيعي الذي يعجز عن رسمه أمهر رسامي العالم فكلما مددت بصرك قابلتك جبال شاهقة....(11)

فقد احتاج التلاميذ للربط بين العبارات واستئناف كلامهم والانتقال من فكرة إلى أخرى الرابط الفاء لتأدية هذه الوظيفة فقد ربط المتعلم في المثال (ج– 3) بين فكرة أن القرص الأسود الذي كاد أن يغطي الشمس وملاحظته أن الناس بدأت ترتدي نظارات بالرابط الفاء الذي أدى هذه الوظيفة.

4 – الفاء كرابط يفيد الاختتام:

وهذا المعنى وظفه التلاميذ في نهاية نصوصهم كشكل من أشكال الاختتام. فاستعملوا لذلك الرابط (الفاء) ليؤدي هذه الوظيفة ومن أمثلته :

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو :

1 – فما إعظم الحجر...(9)

2 – فما أجمل بلدنا الرائعة...(24)

3 – فأدركت قدر الله في خلقه... (29)

4 – في الجمال الطبيعة وسحر الطبيعة....(4)

ب – نماذج من متوسطة كمال زمرلين :

1 – فالحمد لله والشكر على نعم الله الكثيرة... (8)

2 – فما أعظم خلق الله... (21)

3 – فلا شيء يظاهيه (المنظر) جمالا سوى زرقة البحر...(11)

4 – فلا حدود لوصف هذا المنظر الذي لا يمحى من ذاكرتي...(5)

ج- نماذج من متوسطة البشير الابراهيمي :

1 – فلكم أن تتخيلوا سحر المكان وروعته... (13)

2 – فيجب المحافظة على غاباتنا وطبيعتنا... (24)

3 – فكان المنظر يشبه لوحة زيتية مرسومة...(1)

- **استعمالات الرابط ثم**

سجل هذا الرابط أدنى نسبة مقارنة بالروابط الأخرى حيث بلغت نسبته 0.59 ٪ وقد تقاربت نسبته في المتوسطات الثلاث كما يلي :

– متوسطة بن شكاو : 1.39 ٪

– متوسطة البشير الإبراهيمي: 0.26 ٪

– متوسطة كمال زمرلين : 0 ٪

ومما يلاحظ غياب هذا الرابط في متوسطة كمال زمرلين كما لم تكن استعمالاته متنوعة فاغلبها كان في معناه الأصلي الذي يفيد الترتيب والتراخي ومن أمثلته ما يلي :

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – بحيث يتحول لونها (الحمم البركانية) من اللون البني ثم الرمادي ثم الأبيض في غضون أيام....(14)

2 – ذهبت مع عائلتي إلى محطة الحافلات ثم ركبنا الحافلة...(23)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – والأمواج أثلام زرقاء تتقدم نحو الشاطئ زرفات زرفات ثم تفنى وتندثر...(11)

- **استعمالات الرابط حتى**

احتـل هذا الرابط المرتبة الرابعـة في كتابات التلاميذ لكن بفارق كبير بينه وبين الواو، فقد كانت نسبة استعمالاته 1.08 % أما نسبة استعمالاته حسب المتوسطات كما يلي:

- متوسطة بن شكاو : 1.67 ٪
- متوسطة البشير الإبراهيمي: 0.78 ٪
- متوسطة كمال زميرلين: 0.73 ٪

فهذه النسب كانت متقاربة بين المتوسطات مقارنة بحرفي العطف الفاء والواو إذ لم يتعد النموذج والنموذجين في كتابات التلاميذ، وهذا راجع لطبيعة الموضوع الـذي هو الوصـف إذ لا يحتاج المتعلم إلى كثـير من الروابـط الزمنية وهذه بعض النماذج :

أ – نماذج من متوسطة بن بن شكاو :

1 – وبينما أواصل السير حتى لفت انتباهي منبع صغير للمياه الصافية...(3)

2 – حتى تكاد تسمع النبات وهو ينبت...(18)

ب – نماذج من متوسطة مال زمرلين :

1 – فـإذا أنـا راكب في حافلة مريحة متجهة نحو الريف حتى جاءتني سـنة من النوم...(26)

2 – حتى وصلت المكان المرغوب فاستيقظت على منظر لم يضاهيه أي منظر... (26)

ج – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي :

1 – لهـم عادات عجيبة إسـلامية، ولهـم عادات جميلـة في الأكل وفي كل شيء وحتى الشاي والتمر...(9)

2 – من خلف النافذة الكبيرة سرحت بناظري عبر السهول الممتدة حتى الأفق نسيت ضجيج المدينة الصاخب...(26)

ومن خلال هذه الأمثلة تتضح استعمالات الرابط حتى في كتابات التلاميذ فقد كانت أغلبها عاطفة كما في المثال (ب – 1)

- **علاقات الاستدراك (لكن):**

ويكون معنى لكن الاستدراك وتكون الجملة التي بعدها مضادة لما قبلها في المعنى إن وقع ما بعدها جملة[1]

استعملت لكن عشر مرات لكن بنسب متباعدة ومختلفة بين المتوسطات وهذه بعض النماذج:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – فبدت لنا المدينة صغيرة لكن المناظر كانت شيقة...(1)

2 – الصحراء جميلة...لكنها لا تخلو من الحشرات الخطر...(19)

3 – هذا المكان جميل لكن بلدنا جميلة في جميع مناطقها...(21)

- **نماذج من متوسطة كمال زمرلين :**

الأمواج على الشاطئ تتحرك ببطء كان أعصابها هادئة ولكن عندما تغضب تعلو مياهها كالجبال...(04)

---

(1) شرح جمل الزجاجي، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي ابن عصفور الاشبيلي، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه فواز الشعار، إشراف إميل بديع يعقوب، م1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998، ص199.

ج- نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي :

1 - مع أنني رأيت الغروب مئات المرات لكنني لم أتحسس طقوسه كما أتحسسها الآن...(26).

2 - حان وقت العودة إلى البيت لكن كنت مصمما على العودة إلى هذا المكان...(28)

3 - النهر الأزرق المملوء بالسمك لكنها لا تشبه سمك البحر...(12).

ففي هذه الأمثلة تبين أن التلاميذ أدركوا وظيفة هذا الرابط، ففي المثال (ج- 1) يذكر التلميذ انه رأى الغروب عدة مرات لكنه يستدرك بقوله أنه لم يتحسس طقوسه في تلك المرات، وفي المثال (ج- 3) يذكر التلميذ أن النهر الأزرق مملوء سمكا لكنه أيضا يستدرك بقوله أن هذا السمك لا يشبه سمك البحر وذلك حتى لا يظن قارئ الخطاب أن السمك الذي يذكره التلميذ هو نفسه سمك البحر ومن هنا يمكن أن نستنتج أن التلميذ يدرك أن الخطاب موجه لقارئ وعليه أن يزيل أي إبهام من شأنه أن يحدث لدى متلقي الخطاب.

- **العلاقات التعليلية (السببية والنتيجة)**

هذه العلاقات تتصل بالطرق التي يؤثر بها حادث أو موقف ما على شروط حادث أو موقف آخر[1]، فيعد الحادث (س) سببا للحادث (ع)، وذلك لأنه أوجد الشروط الضرورية لوقوع الأخير.

وهذه العلاقات تظهرها عدة أدوات توفرها اللغة الطبيعية منها لام التعليل[2]، لأن، لكي، كي، وكلها يمكن أن تدرج ضمن الوسائل التي تعبر عن العلاقات التعليلية والسببية، وكلها تساعد على نمو البنية المنطقية للموضوع المقترح،

(1) ينظر الهام أبو غزالة، مدخل إلى علم لغة النص، ص71. وأيضا أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص128.

(2) وقد استعملنا لام التعليل ولام الجر مع بعض لأن كل منها تؤدي الوظيفة التعليلية.

مما يساهم في بناء نص منسجم، ولقد حاولنا إحصاء كل الروابط التي وظفها التلاميذ والتي ساعدت في إيجاد العلاقات التعليلية والسببية، وقد اختلفت نسبة استعمالها من مؤسسة إلى أخرى وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

المتوسطات	اللام		لكي		لان		النسبة	المجموع
	التواتر/ النسب		التواتر/ النسب		التواتر/ النسب			
البشير الإبراهيمي	08	% 72.72	01	% 9.09	02	% 18.18	% 37.93	11
كمال زميرلين	07	% 70	02	% 20	01	% 10	% 34.48	10
بن شكاو	06	% 75	0	0	02	% 25	% 27.55	08
المجموع	21	% 72.41	03	% 10.34	05	% 17.24		29

من خلال الجدول يتبين أن نسبة الاستعمال كانت متباينة إذ بلغت عند متوسطة البشير الإبراهيمي 37.93 %، وبلغت لدى متوسطة كمال زميرلين 34.48 ٪ وأدنى نسبة سجلت في متوسطة بن شكاو حيث بلغت 27.24 ٪.

- **استعمال أداة التعليل لكي :**

لقد كانت نسبة استعمال هذا الرابط متدنية مقارنة بالأدوات الأخرى إذ بلغت نسبة استعماله 10.34 ٪، وبلغت نسبته لدى متوسطة البشير الإبراهيمي 9.09 ٪ وبلغت نسبة استعماله لدى متوسطة كمال زميرلين 20 ٪، بينما يغيب كلية في متوسطة بن شكاو.

أ – نماذج من متوسطة كمال زميرلين.

1 – الحديقة هي التي يذهب إليها الإنسان لكي يرفه على نفسه....(10).

2 – فذهبت لكي ازور ناس هذه الواحة الجميلة........(30).

ب - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي

1 - والطيور التي تطفو على سطحها لكي تصطاد من السمك....(10).

استعمال أداة التعليل لأن:

احتل هذا الرابط المرتبة الثانية بنسبة بلغت 17.24 ٪، إذ بلغت نسبة استعماله لدى متوسطة البشير الإبراهيمي 18.18 ٪، وبلغت لدى متوسطة كمال زميرلين 10 ٪ في حين سجلت أعلى نسبة بمتوسطة بن شكاو 25 ٪، ويمكن أن نعلل تدنى هذه النسب لخاصية الموضوع المحرر فالتلميذ يحصي الصفات ويعددها ولا يحتاج إلى التعليل إلا في حالات قليلة، وهذه بعض النماذج:

أ - نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 - كان وقت يمر دون أن نشعر لأننا كنا مستغرقين في حديث عن الجبال شريعة.......(1)

2 - كان الوقت يمر دون شعور منا لأننا كنا مستغرقين في الحديث عن الجبل الذي تؤمه أفواج الناس 17

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين :

1 - والزهور تتمايل كأنها تغني وترقص لأنها أنبتت في جنة.....(01)

ج - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي .

1 - كانت كل أنظار أناس مدينتنا متجهة إلى السماء لأنهم كانوا منشغلين في انتظار لحظة كسوف الشمس .....(06)

2 - فيجب المحافظة على غاباتنا وعلى طبيعتنا لأنها أساس الحياة.....(24)

توضح الأمثلة أن أغلب الحالات التي وردت عن طريقها أداة التعليل (لان) قد جاءت إما مقرونة بضمير المتكلم (الجمع) أو مقرونة بضمير الغائب المؤنث أو المذكر، وقد استعمل التلاميذ هذه الأداة من أجل إيراد العلة والسبب لحكم سابق :

لأن

الحكم السابق ←——— التعليل

كان الوقت يمر دون أن نشعر ←——— كنا مستغرقين في الحديث...(ا– 1)

الزهور تتمايل كأنها ترقص وتغنى ←——— انبتت في جنة.......(ب– 1)

كانت أنظار الناس متجهة إلى السماء ←——— كانوا منشغلين في ... (ج– 1)

• **استعمال أداة التعليل اللام:**

التعليل من المعاني التي تفيدها اللام وتسمى لام التعليل لأنه يؤتى بها للتعليل فيكون ما بعدها علة وسببا لما قبلها كما ذكر ابن يعيش[1]، وقد وظف التلاميذ هذه اللام كرابط منطقي بين الجمل، وقد احتلت المرتبة الأولى بين الروابط إذ بلغت نسبة استعمالها 72.41 ٪، وكان استعمالها بصورة متقاربة بين المتوسطات حيث بلغت أعلى نسبة لدى متوسطة بن شكاو بـ 75 ٪، وبنسبة 72.72 ٪ لدى متوسطة البشير الإبراهيمي تليها متوسطة كمال زميرلين بنسبة 70 ٪، وهذه بعض الأمثلة توضح كيف استعمل التلاميذ هذا الرابط:

أ – نماذج من البشير الإبراهيمي:

1 – فوصلنا إلى الأماكن الجبلية المطلة على البحر فتوقفنا للاستراحة ولتناول الغذاء... (01).

2 – السياح الذي يأتون من كل أنحاء البلاد ليمرحوا ويلعبوا بتلك الثلوج ....(19).

3 – والشمس التي تعكس بأشعتها كل أرجاء المكان لتعطي الدفء والجمال ....(21).

ب – نماذج من كمال زميرلين .

1 – ونذهب إلى عالم مليء بالهدوء والسكينة لنستمع إلى أصوات الأمواج القادمة من البعيد إلى الشواطئ لتترامى على الرمال لتبللها ....(6).

---

(1) ابن يعيش شرح المفصل، ج4، ص232.

2 – تشع بنورها لترحل بفكرك إلى بعيد...(11).

3 – فالسماء تعكس لونها على وجه البحر ليزداد جمالا.....(09).

ج–نماذج من متوسطة بن شكاو

1 – ولتكون الطبيعة أروع يجب المحافظة عليها ....(13)

2 – ذهبت أنا وأصدقائي إلى الغابة للتنزه......(22)

3 – في يوم من أيام الأسبوع خرجت للتجول فقصدت الحديقة الموجودة بمنطقتي...(18)

ومن خلال هذه الأمثلة يتضح الدور الذي تؤديه هذه اللام في تحقيق علاقة التعليل وعلاقات السبب والنتيجة ويمكن التمثيل لها بالشكل التالي:

السبب ——— لـ ———◄ النتيجة

السياح الذين يأتون ———◄ يمرحوا ويلعبوا ..(ا– 2)

الشمس تعكس لونها على وجه البحر يزداد ———◄ جمالا...(ب– 3)

يجب أن نحافظ على الطبيعة ———◄ لتكون أروع... (ج– 1)

فقد ساهم هذا الرابط في ظهور حدث كان نتيجة لحدث سابق وبالتالي في تحقيق التماسك في النص.

- **علاقة الخصوص والعموم**

لقد وظف التلاميذ أدوات دالة على الخصوص والعموم منها جميع، خاصة، البعض/ بعض، وكل/ بكل/ لكل، خصوصا، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

المؤسسات	الأدوات														المجموع	النسبة
	جميع		خاصة		البعض		خصوصا		كل/ بكل/ لكل		منها		من بين			
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة		
البشير الإبراهيمي	03	9.37%	06	18.75%	03	9.37%	0	0	17	53.25%	02	6.25	01	3.12%	32	43.83%
كمال زميرلين	01	8.33%	01	8.33%	0	0	01	8.33%	08	66.66%	0	0	01	8.33%	12	16.43%
بن شكاو	03	10.34%	04	13.39%	02	6.89%	01	3.44%	18	62.06%	0	0	01	3.44%	29	39.72%
المجموع	**07**	**9.58%**	**11**	**15.06%**	**05**	**6.84%**	**02**	**2.73%**	**43**	**58.90%**	**02**	**2.73%**	**03**	**4.10%**	**73**	

من الجدول يتضح أن التلاميذ اقتصروا في كتاباتهم على خمس أدوات دالة على العموم والخصوص، كما اعتبرنا الوحدتين (منها ومن بينها) ضمن هذه الأدوات لأنها بمعنى جزء من كل أي تحمل سمة البعض، وكان استعمال هذه الأدوات بصورة متفاوتة ويمكن أن نرتبها بالشكل التالي:

1 – كل

2 – خاصة

3 – جميع

4 – البعض

5 – من بين

6 – خصوصا

7 – منها

- **استعمال «كل» في إنشاءات التلاميذ**

احتل استعمال كل المرتبة الأولى بنسبة 58.90 ٪، وبنسب متقاربة بين المتوسطات فأعلاها سجلت في متوسطة كمال زميرلين بـ 66.66 ٪، تليها متوسطة بن شكاو بـ 62.06 ٪، ثم متوسطة البشير الإبراهيمي بـ 53.25 ٪، وهذه بعض النماذج :

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – لهم عادات جميلة في الأكل وفي كل شيء....(09)

2 – وخلف المدينة ومن كل جانب ترتفع قمم جبال مكسوة بالثلج......(20)

3 – فأعددنا كل ما يتعلق بالرحلة........(28)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – تجعلنا ننسى هموم الحياة كلها ومشاكل الدهر......(06)

2 – إنه لمنظر يجذب أنظار كل الناس إليه ....(06)

3 – والهواء النقي الذي يستنشقه كل من يزور ذلك المكان.......(09)

ج– نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – وقد غرس الجد كل أرجائها بالخضر والفواكه.....(04)

2 – بدت لنا المناظر شيقة كل شيء جذاب وديان عميقة....(06)

3 – والزهور تحيط بك من كل جهة.......(11)

- **استعمال «خاصة» في كتابات التلاميذ**

هـذا الرابـط احتل المرتبـة الثانية بعـد كل إذ بلغت نسـبة اسـتعماله 15.06 ٪، وبلغت نسبة استعماله في إنشـاءات تلاميذ متوسطة البشير الإبراهيمي 18.75 ٪، ولدى تلاميذ متوسطة بن شكاو 13.79 ٪، بينما بلغت لدى تلاميذ متوسطة كمال زميرلين 8.33 ٪، وهذه بعض النماذج:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي

1 – وقفت أمام منظر طبيعي أعجبني كثيرا خاصة في الهواء النقي ...(7)

2 – وطـرق التـي يسـتعملونها للتنقـل والأكل وخاصة في الاحتفـالات التي يقيمونها ....(15)

3 – زاخرة هي الجزائر بمناطقها الخلابة وخاصة في السواحل....(16)

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - وقد تركني ذلك المنظر الجميل أسبح في جماله وروعته وخاصة لما تهب الريح....(13)

ج- نماذج من متوسطة بن شكاو

1 - المناظر كانت شيقة خاصة في فصل الشتاء ....(2)

2 - كانت المباني الضخمة ومراكز الحكومة خاصة قصر الحكومة ...(10)

3 - تتميز طبيعتنا بمناطق جميلة وجذابة خاصة في فصل الربيع ...(11)

- **استعمال «جميع» في كتابات التلاميذ**

استعمل تلاميذ المتوسطات هذا الرابط بنسبة 9.58 ٪، وكانت نسبة استعماله بين المتوسطات بصورة متقاربة إذ بلغت نسبة استعماله في متوسطة بن شكاو 10.34 ٪، وفي متوسطة البشير الإبراهيمي بلغت 9.37 ٪، وفي متوسطة كمال زميرلين بلغت 8.33 ٪، وهذه بعض النماذج:

أ - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي

1 - لعل جميع مناطق الجزائر بلادنا الحبيبة تزخر بمناطق ساحرة... (1)

2 - فكانت جميع الأشجار المثمرة والمتنوعة ....(1)

3 - ولذلك أنصح الجميع بزيارة ولاية عنابة....(16)

ب - نماذج من متوسطة كمال زميرلين

1 - كان المنظر خلابا فقد أبهر جميع الحاظرين.....(22)

ج – نماذج من متوسطة بن شكاو

1 – قرر رب العائلة وجميع أفرادها ومن بينهم أنا الذهاب إلى نزهة في الغابة ..(3)

2 – وطبقة من الحشيش الأخضر يغطي جميع أرضية الغابة...(3)

3 – لكن بلدنا جميلة في جميع مناطقها....(21)

استعمال «بعض» في كتابات التلاميذ:

استعمل التلاميذ هذه الوحدة اللغوية بنسبة 6.84 ٪، وظهرت هذه الوحدة لدى متوسطتي البشير الإبراهيمي وبن شكاو بنسبة 9.37 ٪، و6.89 ٪ على التوالي، بينما غابت كلية في استعمالات تلاميذ متوسطة كمال زميرلين، وهذه بعض النماذج من المتوسطتين:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – وكانت بعض الاغنام باركة في المروج الخضراء...(01)

2 – ونرى بعض القوارب الصغيرة تتجول في البحر....(01)

3 – ومما زاد المنظر جمالا بعض الأكواخ المبنية من الطوب.....(08)

ب – نماذج من متوسطة بن شكاو :

1 – في طريقنا شاهدنا مناظر خلابة مثل الغابات وكذلك بعض المغارات... (23)

2 – وكذلك بعض المغارات المتواجدة في الطريق....(30)

- **استعمال «خصوصا» في كتابات التلاميذ**

كانت نسبة استعمال هذا الرابط ضئيلة مقارنة بالأدوات الأخرى إذ بلغت 2.73 ٪، وظهر أيضا لدى متوسطتين هما متوسطة كمال زميرلين ومتوسطة بن

شكاو بنسبة 8.33 ٪ و3.44 ٪ على التوالي وغاب هذا الرابط في استعمالات تلاميذ متوسطة البشير الإبراهيمي، وهذه بعض النماذج من المتوسطتين:

أ – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – الوقوف أمام بحر هاديء ....خصوصا وتلك الشمس الذهبية....(21)

ب – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – تبهر بجماله من جمال الطبيعة خصوصا في فصل الربيع....(27)

4 – 11)

وقد ظهرت بعض الوحدات التي أدت معنى الوحدة (بعض) وهي (من بين) و(منها) وقد كانت نسبة استعمالها 2.73 ٪ و4.10 ٪ لكل منهما على التوالي، وقد كانت نسبة استعمال الوحدة (من بين) في متوسطة كمال زميرلين 8.33 ٪ ولدى متوسطة بن شكاو بلغت 3.44 ٪ بينما بلغت لدى متوسطة البشير الإبراهيمي 3.12 ٪، وهذه بعض النماذج من المتوسطات:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 –ومن بين الأماكن التي زرتها.....(17)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – إن بلادنا الجزائر تزخر بمناظر رائعة لا يصفها العقل من بينها جبال الشريعة....(03).

ج – نماذج من متوسطة بن شكاو :

1 – قررت رب العائلة وجميع أفرادها ومن بينهم أنا الذهاب إلى نزهة في الغابة(03)

في حين لم نسـجل اسـتعمال الوحدة المعجمية (منها) إلا لدى متوسـطة البشير الإبراهيمي إذ بلغت نسبة استعمالها 6.25 ٪، ويمكن حصرها في نموذجين هما:

1 – كانت هناك أشجار متنوعة منها الصنوبر والبلوط...(21)

2 – الهواء النقي الذي يشفي من عدة أمراض منها الربو...(27)

نتائج التحليل

مكننـا تحليـل الروابط المسـتعملة والتـي تظهر العلاقـات الدلالية مـن معرفة الروابط الأكثر استعمالا والتي يمكن أن نلخصها في ما يلي:

– في علاقات الوصل تظهر الواو الأكثر استعمالا إذ احتلت المرتبة الأولى، وقد تعددت وظائفها من ربط بين الأجزاء، ودلالتها على التعاقب الزمني، ودلالتها على الاختتام، وبعدها تأتي الفاء كرابط استعمله المتعلمون للدلالة على السبب والنتيجة والتعاقب الزمني وأيضا للاختتام، وأما الرابطان ثم وحتى فقد كان استعمالهما بنسبة قليلـة جـدا، وغياب الرابط بل وأو من اسـتعمالات التلاميذ، كما يمكن أن نسـجل روابـط تحمـل معنى الوصل والإضافـة لكنها لم تتعدى ثلاث نـماذج وهي(كذلك وبالإضافـة إلى)، ومـن هنا يمكن أن نسـتخلص أن لنمط الموضـوع دوراً كبيراً في توظيف الروابط لذلك لاحظنا ارتفاع نسبة الواو والفاء في نصوص التلاميذ فنحن هنا أمام نص وصفي حيث يحتاج التلاميذ لروابط تفيد الإحصاء أكثر من غيرها.

– أما عن علاقات السـبب والنتيجة فقد كانت اللام الأكثر اسـتعمالا مقارنة بالروابط الأخرى حيث كانت تتكرر في كل المتوسـطات بنسـب متقاربة ويمكن أن نرجع ذلك إلى سـهولة اسـتعمالها وجريانها على الألسـن، كما يمكن أن نلاحظ غياب وحـدات معجمية تؤدي معناها باسـتثناء نموذجـين وتتمثل في الوحدات التاليـة(وهـذا هو السـبب الـذي .....، ونظـرا لـ....)، هـذا راجع لقلـة الرصيد اللغـوي للتلاميـذ وعدم المطالعة والذي كثيرا ما يشـكو منه الأسـاتذة وذلك من خلال الاستبيان الموجه إليهم.

هـ - الاستمرارية والقطيعة:

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ	الاستمرارية		القطيعة		المجموع
		التواتر	النسبة المئوية	التواتر	النسبة المئوية	
البشير الإبراهيمي	30	22	73.33%	08	26.66%	30
كمال زميرلين	30	21	70%	09	30%	30
بن شكاو	30	18	60%	12	40%	30
المجموع	90	61	67.77%	29	32.22%	90

حتى يكون النص منسجما يجب أن يتحقق فيه طابع الاستمرارية، وهذه الاستمرارية تحققها مجموعة من الأدوات توفرها اللغة الطبيعية وقد تحققت الاستمرارية في بعض نصوص التلاميذ وغابت في نصوص أخرى والجدول التالي يوضح ذلك:

1 - الاستمرارية في نصوص التلاميذ:

يبين الجدول التالي أن نسبة الاستمرارية في نصوص التلاميذ بلغت 67.77 ٪، وأعلى نسبة سجلت في نصوص تلاميذ متوسطة البشير الإبراهيمي إذ بلغت 73.33 ٪، وتقاربها متوسطة كمال زميرلين بنسبة 70 ٪، وأدنى نسبة سجلت في نصوص متوسطة بن شكاو إذ بلغت 60 ٪، ويمكن أن نبين تحقق الاستمرارية من خلال تحليل بعض النماذج وهذه بعضها :

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – وفي منتصف النهار رأيت الشمس بدا نورها ينقطع وكان شيء أسود كالقرص يمر عليها وكأنه يدخل بداخلها وبعد أن سألت عرفت بأنه القمر، وبعد دقائق كاد هذا القرص الأسود أن يغطي الشمس بأكملها ... وكان هذا المنظر من أفضل المناظر التي لا أنساها..(06)

2 – فكثيرا ما نسمع عن صحرائنا الشاسعة ونظرا لكونها تغطي نصف مساحة البلاد فهي تشبه في اتساعها مخيلة الإنسان التي لا حدود لها كما أنها غنية بكثبانها الرملية التي وأنت تتأمل فيها وكأنها تلال وجبال صخرية مرتفعة، وعند هبوب الرياح فإنها تتحول إلى سياط رملية عنيفة...أما لونها كلون الذهب الخالص..... (13)

3 – مع أنني رأيت الغروب مئات المرات لكنني لم أتحسس طقوسه كما أتحسسها الآن، فالشمس بدت لي كأنها حسناء فاتنة تدثرت بغلالة شفافة حمراء ترمق بغنج المروج أمامها لتفتنها بلونها الوردي الساحر ورويدا رويدا أخذت تغطس خلف الأفق تاركة عاشقيها المتيمين في حالة صدمة وحالة نشوى....(26)

ب – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – أخذنا والدي إلى الضيعة للتنزه وبعد وصولنا كانت دهشتنا كبيرة، فالضيعة واسعة وجميلة وقد غرس الجد كل أرجائها بالخضر والفواكه والأشجار المثمرة وزينها بمختلف وأجمل الأزهار وأجرى المياه حول الأشجار وبجانبها كانت هناك هضبة عالية تطل على حقل مفروش ببساط أخضر تنتشر في جوانبه شقائق النعمان....(04)

2 – زاخرة هي الطبيعة بأماكنها المختلفة ومناظرها الخلابة ومن هذه المناظر ما شاهدته وما بقي راسخا في ذاكرتي عند زيارتي إلى جنوب الجزائر الواسع....تنظر

من حولك فلا ترى إلا كثبان رملية والشمس تتلألأ فوقها فتزيدها لامعانا كلون الذهب، فتهب الريح فتغير شكل الكثبان ....وصخورها عليها آثار قديمة تعبر عن حياة الإنسان القديم فاكتشفت من خلالها تاريخ الصحراء...(07)

3 - البراكين من الظواهر الطبيعية التي تثير في نفس الإنسان الخوف والإعجاب في آن واحد بما تقذفه من حمم فهي تشبه في لونها الشوكولاطة الذائبة وفي سيولتها زيت الزيتون بحث يتحول لونها من اللون البني ثم الرمادي ثم الأبيض....وبما أنها غنية بـ co 2 فإنها تتجمد حالما تخرج من الفقاعات البركانية..(14)

ج- نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 - إن بلادنا الجزائر تزخر بمناظر رائعة...من بينها جبال الشريعة أنها منظر سياحي يقصده السياح من كل مكان، تراها في الشتاء كالذي يلبس جبة بيضاء ....وفي الربيع تراها خضراء أشجارها العالية ...وفي الصيف حين تغرب عروس النهار....تخالها جنة خالدة...إنها أجمل منظر رايته..(03)

2 - الشريعة أروع مكان في الجزائر وقد أبدع الخالق في خلقها هي غابة ليست ككل....من أين أبدأ من حيواناتها التي يندهش المرء لرؤيتها ....أما لونها فهي تشبه في لونها لون خضرة التفاح....أما في الليل يطبق المخيمون عليها طابع خاص....أما بياض ثلجها فقد يكون كالثوب الأبيض...(24)

3 - تيكجدة أروع منطقة في الجزائر فبقدوم الشتاء تكتسب حلة بيضاء أشد معانا من اللؤلؤ، أما في الربيع فيفترش عليها بساط أخضر ...كما يحوم عليها العصافير من شتى الأنواع ...وهي مكان يتفتح فيها القلب ...أما نسيمها فهو كنسيم البحر....(27)

من خلال هذه الأمثلة يمكن أن نلاحظ أن التلاميذ توصلوا إلى تحقيق نوع من الاستمرارية في نصوصهم، فمن خلال التتبع الخطي للعناصر التي ساهمت في وجودها، ويمكن أن تكون هذه العناصر ضمير أو اسم إشارة أو اسم موصول،

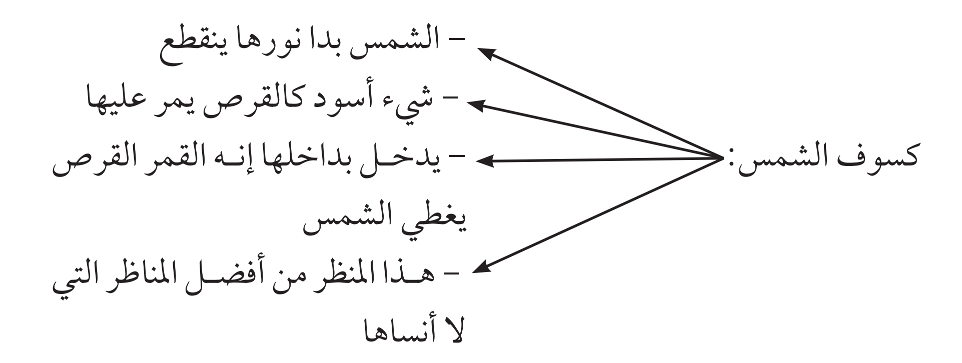
ففـي المثـال (أ– 1) فالتلميذ هنا يتحدث عن غروب الشـمس وإحساسـه به فهو إذن الموضـوع (thème) والمعلومـات التي أمدنا بها تعتبر هـي الخبر(rhème) فهو ينطلق من عنصر معروف مسبقاً لدى القارئ، وبتتبع الإحالات نجد في :

الإحالـة الأولى ضمـير المتكلـم الـذي يحيل على الـذات المتكلمـة (المتعلم) في الأفعال التالية (رأيت، سـألت، عرفت، فلاحظت، أنسـى) فكلها تحيل إلى نفس الذات المتكلمة، ثم الإحالة في الوحدات اللغوية الدالة على الشـمس التي ذكرها المتعلم في البداية وهي ضمير الغائب الموجود في: نورها، عليها، بداخلها، بأكملها فكلها ضمائر تحيل عليها ويمكن أن نمثل لها بهذا الشكل:

رأيت الشمس بدا نورها ينقطع وكان شيء أسود كالقرص يمر عليها وكأنه بداخلها

ثم يتوسـع الموضوع بذكر عنصر آخر وهو (شيء أسـود كالقرص) الذي يحيل على القمر ولكنه لا يذكره بلفظه إنما بما يحيل إليه فالكسوف يستدعي وجود القمر وهنـا تتدخـل التغطيات الافتراضية ضمـن العناصر المحققة للاسـتمرارية[1]، ثم تسـتمر الإحالـة لهذا العنصر في: يمـر0 كان(ه)، يدخل0، (يـأتي0) فكلها ضمائر تحيل على نفس الشيء، ثم يأتي التلميذ باسـم الإشـارة (هذا) مع كلمة (القرص) الـذي ذكـر سـابقا فهـو معروف لـدى المتلقـي والذي سـاهم في تسلسـل الجمل وإحـداث نمو للموضوع، كما أن الموضوع الأول مسـتمر حتـى النهاية وذلك في العنصر المسـتبدل (المنظر) الذي يعادل غروب الشـمس ثم اسـم الموصول الذي يحيـل على المناظر(التي) ويطابقها في الجنس والعدد إلى جانب المضمر الذي يمثله الضمير(الهاء) في الفعل أنساها، فكلها عناصر ساهمت في وجود استمرارية دلالية وأكسـب النص انسجامه ويمكن أن نمثل له بهذا الشكل والذي يظهر من خلاله العناصر التي حققت استمراريته وبالتالي انسجامه.

(1) عن هذا المفهوم ينظر مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، ص 32.



1- 2 - القطيعة في نصوص التلاميذ:

لقد كان للقطيعة في نصوص التلاميذ حظها أيضا إذ بلغت حسب الجدول السابق 32.22 ٪، وأخفض نسبة سجلت في نصوص تلاميذ البشير الإبراهيمي بـ26.66 ٪، تليها متوسطة كمال زميرلين بنسبة30 ٪، وأعلى نسبة سجلت في متوسطة بن شكاو بنسبة 40 ٪، ويمكن أن نبين حدوث القطيعة وأسبابها من خلال النماذج التالية:

أ - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - الجزائر تزخر بمناظر طبيعية خلابة ...في الريف يكون الربيع يتفتح الأزهار ....وذلك الكوخ الذي قابله النهر الأزرق المملوء سمك لكنها لا يشبه سمك البحر...وفي الجهة الأخرى شجرة كبيرة في السن....وفي بداية الليل وبضبط عند غروب الشمس تجلس في قمة الهضبة ترى هبوط الشمس...(12)

2 - في أحد الأيام في الجزائر العاصمة، مدينة باب الواد، كنت أتجول فيها، هناك البحر وزوارق الصيد الصغيرة فرأيت الناس هناك تتجمع ......إننا ننتظر في الزوارق التي تصطاد السمك كي نشتري ونبيعها في السوق ....فاصطاد سمكة كبيرة اسمها التونة فباعوها بالكثير من المال. وفي المساء بما إنني كنت متجولا .....سمعت امرأة تصرخ فذهبت إليها مسرعا فقالت ساعد ابنتي، فقد صدمتها سيارة فهرب الرجل...(18)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – يا له من مكان جميل هو أجمل منظر رايته في حياتي أشجار وأزهار وحشائش مفروشة ما أجملها وهي خالية من دخان السيارات وضجة الناس...(09)

2 – خلق الله الإنسان في أحسن صورة كما خلق الكون بما فيه من البشر والأشياء وفي أحد الأيام زرت الحديقة وتنزهت بين أشجارها...(18)

ج– نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – إن الطبيعة لها مناظر رائعة وجميلة وبديعة ولها مناظر ساحرة إن الكثير من الأشخاص دفعوا حياتهم ثمنا لمغامرة خاضوها في البحور العميقة....(05)

2 – سبحان خالق هذا الكون ومبدعه وما أروع أن تنظر نظرة في الكون الفسيح الجميل خرجت في إحدى الأيام مع أصدقائي فكانت وجهتنا شاطئ البحر ....(09)

3 – زرت سهول متيجة الرائعة والشاسعة ذات الأرجاء المخضرة والأشجار المتنوعة من أشجار البرتقال بأنواعها وأشجار الليمون ترى الفلاحين منهمكين في جني محاصيلهم ....ترى الهدوء يعم المنطقة ....(24)

إن عدم تحقق الاستمرارية الدلالية في نصوص التلاميذ راجع الى وجود القطيعة فيها، ومن خلال هذه الأمثلة يمكن أن نبين أسباب حدوث هذه القطيعة، وقد كان أكثر أسباب القطيعة[1] جريانا في نصوص التلاميذ هو تعدد المواضيع وبالتالي توزع الإحالات بالإضافة إلى الإشكالية التي تطرحها الإحالات والتي سمح بها التتبع الخطي لها.

(1) عن أسباب حدوث القطيعة يمكن الرجوع إلى :
Shirley Carter-Thomas, La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de L’écrit, L’Harmattan, France, 1999, p218.

ففي المثال (ج– 3) نجد التلميذ يتحدث عن سهول متيجة فهو إذن الموضوع ثم يتوسع بتقديم ما يتعلق بها من الشساعة والأشجار المخضرة ثم فجأة يتحول مسار الموضوع بظهور موضوع جديد ليتحول الكلام عن الفلاحين(ترى الفلاحين منهمكين.....) فلا رابط يوحي باستمرار الموضوع الأول وتدرجه ولا وجود لإحالات على الموضوع الأول الذي هو (سهول متيجة) ومن ثم حدوث قطيعة مع الموضوع الأول وهذا ما نجده أيضا في المثال (أ – 2).

فتعدد المواضيع كثيرا ما نلاحظها في نصوص التلاميذ وعدم وجود روابط بين الوقائع التي تستند إليها فكرة الاستمرارية[1].

من أسباب القطيعة عدم التطابق بين الضمير العائد وما يعود عليه ففي المثال(ب – 1) يتحدث التلميذ عن مكان جميل يمثل الموضوع ثم يقوم بتقديم معلومات عنه (أشجار وأزهار...) ثم فجأة تحدث قطيعة بسبب عدم وضوح العائد عليه للمضمر(الهاء) في العنصر اللغوي (ما أجملها) مما يصعب تفسيره المنطقي، فمن مبادئ الإضمار أن يكون هناك تطابق بين العائد والعائد عليه، فالعنصر اللغوي الذي ذكره المتعلم(المكان) والذي يفترض أن يكون هو العائد عليه يحمل سمات(مفرد+مذكر) بينما نجد المضمر الذي يمثله الضمير (الهاء) في (ما أجملها) يحمل سمات (مفرد+مؤنث) بالإضافة إلى ضمير الغائب (هي) الذي يحمل سمات(مفرد+مؤنث)، وبسبب هذا حدثت قطيعة مما أدى إلى عدم استمرار الموضوع الأول وبالتالي عدم انسجامه.

ومن بين أسباب القطيعة غياب ما يعود عليه الضمير، ففي المثال (أ – 1) يتحدث التلميذ عن المناظر الطبيعية في الجزائر ثم يستمر بتوسيع الموضوع إلى أن تحدث قطيعة بسبب اسم الإشارة(ذلك) في قوله(وذلك الكوخ...) فهو من المبهمات فلا بد له من عائد عليه سبق ذكره ويكون معروفا لدى القارئ لكن التلميذ هنا لم يذكر شيئا يعود عليه ولم يسمح للمتلقي بتأويل الخطاب بشكل منطقي مما ولد قطيعة لديه ونجم عنها عدم انسجام النص المنتج من طرف المتعلم.

(1) ينظر: إلهام أبو غزالة، مدخل إلى علم لغة النص، ص71.

1 – النمط وانسجام النص:

إن من شروط الانسجام في النصوص أن ينتج النص وفق نمط معين ويخضع لتقنياته، فمعرفة النمط تسمح بضبط قرائنه أيضا واجتناب التعميمات المفرطة[1]، وقد طلب من التلاميذ في هذا البحث أن ينتجوا وفق النمط الوصفي، ولذلك حاولنا تتبع كتابات التلاميذ ومدى خضوعها لهذا النمط.

فالوصف في الأدبيات التراثية هو إخبار عن حقيقة الشيء وأصله الكشف والإظهار[2]. وهو الرسم الحي للموضوعات والهدف منه إعطاء فكرة عن الحياة و العمل و عن الطبيعة وغيرها. وتعرفه الاونسيكلوبيديا (Encyclopédie) بأنه تعداد أو إحصاء لخصائص الأشياء[3] وهذا التعداد للأقسام أو الخصائص يضمن عملية الوصف في شكلها الأولي[4] .

ويقترح جون ميشال آدم بعض التقنيات التي بإتباعها يمكن إنتاج نص وصفي وهي[5]:

1 – عملية الإرساء (L’opération d’ancrage):

عن طريق عمليات الإرساء تشير المقاطع الوصفية بواسطة عنوان الموضوع إلى:

أ – إذا كان الموصوف في البداية قبل الوصف نكون أمام عملية إرساء حقيقي أي على ماذا سنتحدث.

---

(1) Shirley Carter-Thomas, La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de L’écrit, L’Harmattan, France, 1999, p149.

(2) أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق وتعليق النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000، ص1097.

(3) Jean-Michel Adam, Types et prototypes, 4em, édition, NATHAN, 1997, p81.

(4) Jean-Michel Adam, La Description, Presses Universitaires de France, 1993, p95.

(5) نفسه، ص104. كما يمكن أن ينظر :

Jean –Michel Adam, Types et Prototype, p75.

ب - إذا كان الموصوف بعد الوصف أي عن ماذا تحدثنا سابقا نكون أمام ما يسمى التعيين أو التخصيص(affectation) وهنا يبدأ القارئ أو المؤول بوضع فرضيات والذي سيعرفه في النهاية.

ج - إعادة التشكيل(reformulation) وهي خليط بين عملية الإرساء وعملية التخصيص وفيها يتم في كل مرة تعديل لخصائص ومميزات الموضوع الذي يكون محل الوصف.

2 - عملية تقسيم الوقائع(L'opération D'aspectualisation)

وهي تقسيم وترتيب العناصر التي تكون الأشياء المراد وصفها وهي نوع من العرض لعدة مبادئ يمكن من خلالها أن نتعرف على الشيء الموصوف أو على جزء منه، ومن هذه المبادئ تقسيم صفات الموصوف إلى أقسام ثم نبدأ بوصف كل جزء، فمثلا عند وصف الجسم نقوم بتقسيمه ووصفه، نصف الوجه ثم نصف أجزاؤه كوصف الأنف أو العينين وهكذا، وحسب هذه العملية يكون التقسيم على الأشياء المادية وليس المجردة أي تعتمد في أصلها على أشياء مادية.

3 - عملية الربط أو إجراء العلاقة (L'opération de mise en relation):

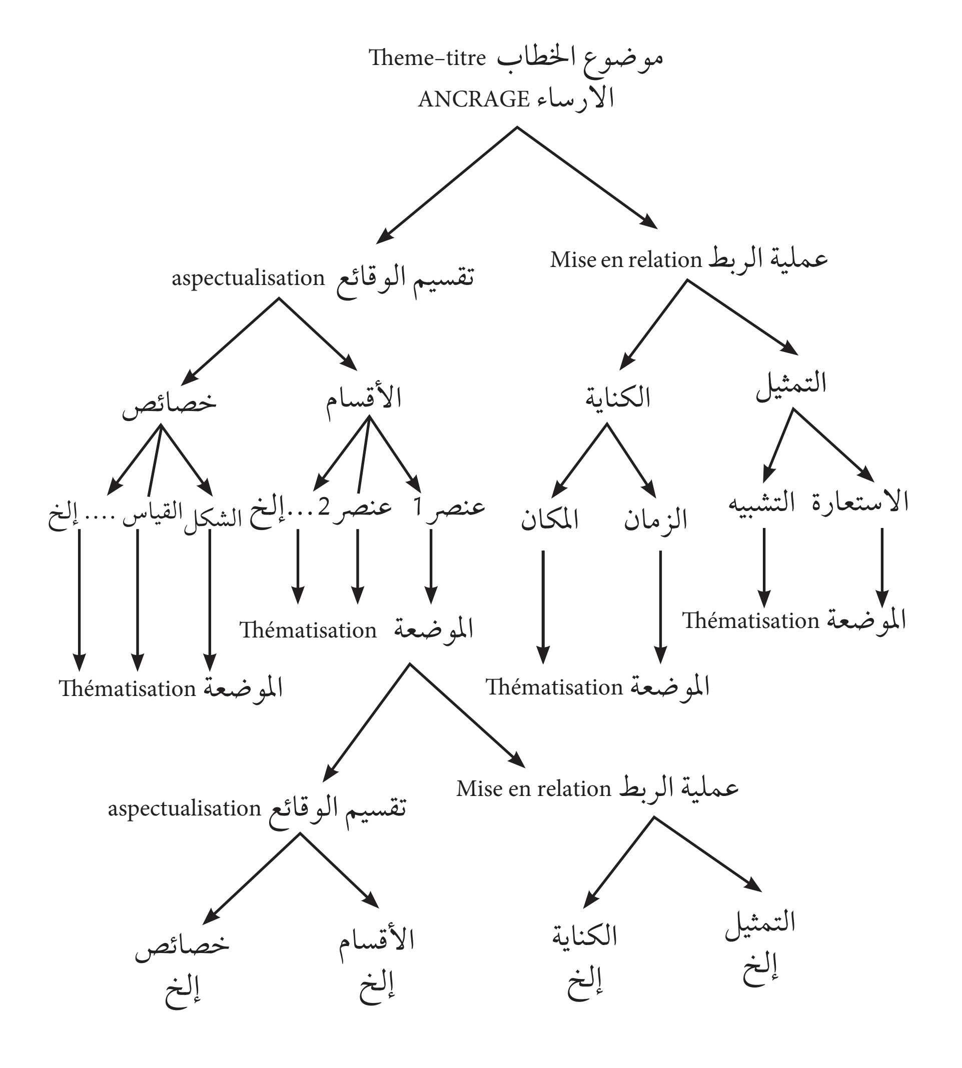
ولكي يكون هناك وصف مقبول يجب أن تكون هناك علاقة بين الأشياء الموصوفة ووصفها مثل العدد، شكل العناصر، التموقع، والحجم النسبي لكل واحد منها.

4 - عملية الموضعة الفرعية (L'opération de sous-thématisation):

وتعتبر هذه العملية كمصدر لتوسيع الوصف، فكل قسم يمكن أن يكون موضوعا فرعيا وهو بدوره يتولد لديه خصائصه المحتملة وفروع(sous-parties)، وكل موضوع جديد من هذه الفروع يمكن أن يكون لديه فروع وله أيضا خصائص وأجزاء بصورة لا متناهية نظريا فنكون هنا أمام شكل من أشكال التفريع.

وهذه العملية تجرى على الوقائع في جزء الأقسام والعلاقات الخاصة بالكناية فمثلا (أنت أسد) ←——— هنا موضوع ثم التحدث عن صفات الأسد هو موضوع فرعي (استعارة +موضوعاتية).

ويمكن أن نلخص عملية بناء نص وصفي بهذا الشكل[1]:



(1) Jean –Michel Adam, Types et Prototype, p75.

فبواسطة عملية إجراءات تقسيم الوقائع (aspectualisation) تظهر في النص مختلف أوجه الموضوع(الأجزاء واو النوعية التي تخص الحجم والشكل).

وعن طريق عملية الربط (mise en relation) فالموضوع يتموقع زمانيا أو مكانيا من جهة ومن جهة أخرى يوضع في علاقة مع مواضيع أخرى بواسطة إجراءات التمثيل والتي تتمثل في التشبيه والاستعارة.

وعن طريق عمليات الموضعة الاختيارية (opération facultative de Thématisation) أي عنصر يمكن أن يكون في نقطة بداية إجراء جديد للتقسيمات أو للعلاقة، وهذا الإجراء يمكن أن يكون لا نهائيا .

كما يستدعي الوصف بالإضافة إلى ذلك روابط خاصة يمكن أن تسمى بالمنظمات (organisateurs) وتعمل هذه المنظمات على تنظيم النص و نموه وتقيم علاقة بين القضايا، ومن هذه المنظمات:

1 – **منظمات الإضافة** : كالواو، الفاء، مع هذا، بالإضافة إلى، وغيرها.

2 – **منظمات زمانية**[1]: يمكن أن تحمل المقاطع الوصفية منظمات زمنية وتلعب دورا ظرفيا منها: عندما، بعدما، قبل أن، ما إن، في الصباح، في المساء، في بداية القرن، في فصل وغيرها.

3 – **منظمات مكانية**[2]: وهي منظمات تخص الأمكنة وتكون أساسية في المقاطع التي تصف المنازل أو المدن وغيرها ومنها ما يحدد الجهات كشمال جنوب شرق غرب وغيرها.

أ – الوصف في إنشاءات التلاميذ:

1 – المنظمات في نصوص التلاميذ:

بتتبع الخطي لنصوص التلاميذ تمكنا من إيجاد :

(1) Jean-Michel Adam, Eléments de linguistique textuelle, p 161.

(2) نفسه، ص163.

- منظمات زمانية يمكن حصرها في الجدول التالي:

	اسم المؤسسة							
	متوسطة بن شكاو		متوسطةالبشير الإبراهيمي		متوسطة كمال زميرلين			
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	المجموع	النسبة
في الصباح	01	2,44%	03	4,92%	01	2,86%	05	3,65%
في الليل	01	2,44%	0	0,00%	01	2,86%	02	1,46%
ذات يوم/ أحد يوم	13	31,71%	07	11,48%	05	14,29%	25	18,25%
بعد / قبل	03	7,32%	02	3,28%	0	0,00%	05	3,65%
سنوات	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%
فلما	02	4,88%	0	0,00%	0	0,00%	02	1,46%
في فصل	06	14,63%	16	26,23%	11	31,43%	33	24,09%
عند/ عندما	09	21,95%	15	24,59%	10	28,57%	34	24,82%
ذات مرة	01	2,44%	0	0,00%	01	2,86%	02	1,46%
ما ان	01	2,44%	0	0,00%	0	0,00%	01	0,73%
بينما	01	2,44%	01	1,64%	02	5,71%	04	2,92%
حين	0	0,00%	02	3,28%	01	2,86%	03	2,19%
إذا	01	2,44%	0	0,00%	0	0,00%	01	0,73%
كلما	0	0,00%	02	3,28%	01	2,86%	03	2,19%
حتى حل المساء	02	4,88%	02	3,28%	0	0,00%	04	2,92%
من فترة إلى أخرى	0	0,00%	02	3,28%	0	0,00%	02	1,46%
في منتصف النهار	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%
عدة ثوان	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%

بضعة أيام	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%
أثناء	0	0,00%	01	1,64%	01	2,86%	02	1,46%
القرن	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%
طوال	0	0,00%	01	1,64%	0	0,00%	01	0,73%
هنيهة	0	0,00%	0	0,00%	01	2,86%	01	0,73%
من حين لآخر	0	0,00%	02	3,28%	0	0,00%	02	1,46%
المجموع / النسب	41	29.92%	61	44.52%	35	25.55%	137	

يبين الجدول أن استعمال هذه المنظمات كان بصورة متفاوتة بين المتوسطات فنجد أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي ب 52، 44 ٪ تليها متوسطة بن شكاو بنسبة 92، 29 ٪ وأدناها متوسطة كمال زميرلين بنسبة 55، 25 ٪.

وقد ركزنا على المنظمات الأكثر تداولا والتي يمكن ترتيبها بهذا الشكل :

- عند / عندما
- في فصل
- ذات يوم أو في أحد الأيام/ في يوم من أيام
- في الصباح

أما الروابط الأخرى فقد كان استعمالها محدودا إذ لم يتعد المرة أو المرتين كبينما أو، ما، إن:

- **استعمال عند/ عندما:**

احتل هذا المنظم المرتبة الأولى بنسبة 24.82 ٪ وقد كانت نسبة استعماله بصورة متقاربة بين المتوسطات، حيث سجلت أعلى نسبة بمتوسطة كمال زميرلين بنسبة 28.57 ٪ تليها متوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 24.59 ٪ ثم متوسطة بن شكاو بنسبة 21.95 ٪ وهذه بعض النماذج :

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – فعندما تكون الشمس في الأفق....يبدأ سحر المكان وروعته..(08)

2 – وعند وصولنا أخذ منظر البحر بصري وشد عقلي...(09)

3 – وعند ولوجنا دلس نرى مزارع وأشجار الكروم....(15)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

4 – وعندما اقلعنا بالسيارة ...كانت المناظر خلابة ومدهشة..(04)

5 –..وعندما غطى القمر الشمس بأكملها بقيت عدة ثوان بدا النور يظهر من جديد...(06)

6 – وعند وصولنا هناك تجولنا في غابتها...(28)

ج – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

7 – أمواج البحر...ولكن عندما تغضب تعلو مياهها كالجبال...(08)

8 – عندما تنظر إلي السماء وإليه ترى وكأنهما متطابقان....(21)

9 – عندما وقفت أمام حديقة ذلك اللون الزاهر الذي يروي العين(13)

تبين الأمثلة السابقة أن الوحدة اللغوية لعبت دور منظم للمقاطع الوصفية فهذا المنظـم يضع الوقائع والأحداث في إطارها الزمني وذلك من خلال التتابع المنطقي للعبارات فبعد زمن الوصول يبدأ زمن التجول كما يوضحه المثال(ب– 3).

- **استعمال في فصل (الربيع، الصيف، الشتاء):**

عملـت هذه الوحدات في أغلـب الأحيان كمنظم افتتاحـي للمقاطع فالمتعلم هنـا بحاجة لتحديـد زمن الوصف أو زمن الرحلة التي قام بها لذلك لجأ لمثل هذه

المنظمات ونظرا لدورها فقد احتلت المرتبة الثانية بنسبة24.09 ٪ من مجموع المنظمات الأخرى وسجلت أعلى نسبة بمتوسطة كمال زميرلين بنسبة 31.46 ٪ تليها متوسطة البشير الإبراهيمي بـ 26.23 ٪ وأدناها بمتوسطة بن شكاو بنسبة 14.63 ٪ وهذه بعض الأمثلة.

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – المناظر كانت شيقة خاصة في فصل الشتاء...(02)

2 – تتميز طبيعتنا بمناطق جميلة وجذابة خاصة في فصل الربيع..(11)

3 – في أحد أيام فصل الصيف...(15)

ب نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – ...فكنت أتوق شوقا لرؤيتها خاصة في فصل الربيع...(28)

2 – في عطلة الصيف ذهبنا في جولة إلى ولاية بجاية...(14)

ج نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – أكثر ما يعجبني منظر الحدائق في فصل الربيع الزاهر...(02)

2 –...وما أروعه في فصل الشتاء في حلته البيضاء...(07)

3 –...وفي فصل الربيع تزداد تألقا وجمالا....(09)

وكلها أمثلة توضح زمن الوصف كما في المثال(ج – 2)، أو زمن الرحلة كما في المثال(أ – 3).

- **استعمال ذات يوم/ في أحد الأيام:**

احتلت هذه الوحدات اللغوية (في أحد الأيام، في يوم من الأيام، ذات يوم) المرتبة الثالثة بنسبة 18.26 ٪ وقد بلغت نسبة استعمالها بمتوسطة بن شكاو

31.71 ٪ بينما نجد نسبة استعمالها بمتوسطة كمال زميرلين 14.29 ٪ تليها متوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 11.48 ٪ وهذه بعض النماذج لهذا الاستعمال:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – ذات يوم خرجنا للتنزه....(01)

2 – خرجت في أحد الأيام مع أصدقائي...(09)

3 – في يوم من أيام الربيع وقفت أمام منظر طبيعي....(13)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – ذهبت ذات يوم مع أصدقائي إلى الغابة....(21)

2 – في يوم من أيام عطلة الربيع ذهبت أنا وعائلتي إلى الصحراء...(09)

3 – في أحد أيام الصيف الفارط.....(11)

ج –نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – ذات يوم كنت واقفا على الشاطئ فلمحت منظرا....(08)

2 – في يوم من الأيام زرت الحديقة....(18)

3 – ففي أحد الأيام وأنا صاعدة سلالم المؤسسة أخذ نظري منظرا..(16)

تبين الأمثلة السابقة أن التلاميذ وظفوا هذه الوحدات في بداية النصوص فقد لعبت هذه الوحدات دور منظمات افتتاحية للنصوص وبعدها يبدأ المتعلم بسرد ما حدث أو وصف المناظر والدلالة على أن الحدث وقع في زمن معين.

- **استعمال صباحا – في الصباح:**

وقد استعملت هذه الوحدة بنسبة 3.65 ٪ حيث سجلت نسبة 4.92 ٪ بمتوسطة البشير الإبراهيمي ونسبة 2.86 ٪ بمتوسطة كمال زميرلين ونسبة 2.44 ٪ بمتوسطة بن شكاو وهذه بعض الأمثلة من هذا الاستعمال.

أ – نموذج من متوسطة بن شكاو:

1 – في الصباح ونحن نمشي في شوارع الجزائر..رأيت تمثال البطل ....(28)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – على الساعة السابعة صباحا جاء أبي ليخرج السيارة...(04)

2 – أردت ذات صباح أن اختلي بنفسي...(11)

3 – كان ألذ ما أتذوق من جمال مدينتي وقفة في حديقتها كل صباح..(27)

ج – نموذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – ...التي تشرق كشروق شمس الصباح...(22)

تبين الأمثلة التالية أن التلاميذ وظفوا الوحدة اللغوية (الصباح) للدلالة على تحديد الزمن كما في المثال (أ – 1) فقد حدد المتعلم زمن المشي في شوارع العاصمة بوقت الصباح.

1 – منظمات مكانية ويمكن حصرها في الجدول التالي:

	اسم المؤسسة							
	متوسطة بن شكاو		متوسطة البشير الإبراهيمي		متوسطة كمال زميرلين			
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	المجموع	النسبة
جنوب	02	5,71%	0	0,00%	01	4,76%	03	3,16%
شمال	01	2,86%	0	0,00%	0	0,00%	01	1,05%
تحت	01	2,86%	04	10,26%	0	0,00%	05	5,26%
فوق	0	0,00%	03	7,69%	03	14,29%	06	6,32%
على مقربة	01	2,86%	01	2,56%	01	4,76%	03	3,16%
اسم مكان	15	42,86%	21	53,85%	06	28,57%	42	44,21%
بجانب	03	8,57%	02	5,13%	02	9,52%	07	7,37%

حول	03	8,57%	01	2,56%	0	0,00%	04	4,21%
يمين	01	2,86%	0	0,00%	01	4,76%	02	2,11%
يسار	01	2,86%	0	0,00%	01	4,76%	02	2,11%
نحو	02	5,71%	01	2,56%	01	4,76%	04	4,21%
خلف	01	2,86%	03	7,69%	0	0,00%	04	4,21%
الشرق	01	2,86%	0	0,00%	0	0,00%	01	1,05%
الغرب	01	2,86%	0	0,00%	0	0,00%	01	1,05%
وسط	01	2,86%	0	0,00%	02	9,52%	03	3,16%
أمام	01	2,86%	01	2,56%	03	14,29%	05	5,26%
وراء	0	0,00%	02	5,13%	0	0,00%	02	2,11%
المجموع	**35**	**36.84%**	**39**	**41.05%**	**21**	**22.11%**	**95**	

ما يمكن ملاحظته إن استعمال المنظمات المكانية كان بصورة متفاوتة بين المتوسطات إذ كانت أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي ب41.05 ٪ وبنسبة أقل متوسطة بن شكاو بنسبة 36.84 ٪ تليها متوسطة كمال زميرلين بنسبة 22.11 ٪، وما يمكن ملاحظته أيضا أن ظهور هذه المنظمات في نصوص التلاميذ كان محدودا إذ لم يتعد ثلاث استعمالات بل أحيانا يغيب كلية من بعض المتوسطات بالمقابل نجد ارتفاع نسبة استعمال أسماء الأمكنة وأحيانا اسم نفس المكان يتكرر وذلك لقرب التلاميذ من هذه المناطق ثم إن التلميذ يحكي رحلة قام بها فيجد نفسه في حاجة إلى ذكر اسم مكان حقيقي ذهب إليه، كما يمكن أن نرتب هذه المنظمات والتي تعدى استعمالها ثلاث مرات بهذا الشكل:

- اسم مكان علم
- بجانب
- فوق
- تحت

- أمام
- نحو
- خلف

وهذه بعض النماذج من هذه الاستعمالات.

- **استعمال اسم مكان علم:**

لقد احتل استعمال أسماء الأمكنة العلم المرتبة الأولى بنسبة 44.21 ٪ ولقد كانت أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 53.85 ٪، بينما نجد نسبة 42.86 ٪ بمتوسطة بن شكاو، وقد انخفضت هذه النسبة في متوسطة كمال زميرلين لتصل إلى 28.57 ٪ وهذه بعض الأمثلة عن هذا الاستعمال.

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – بحر تيبازة الذي يوجد فيه الحيوانات البحرية الرائعة...(05)

2 – شاطئ البلج الذي يتواجد في ولاية تيبازة....(12)

ذهبت إلى خالي الذي يقطن في ولاية بومرداس...(15)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – في الأيام القليلة ذهبت إلى ولاية تيزي وزو..(03)

2 – ركبت القطار قاصدا بيت جدي في ولاية وهران....(05)

3 – من العاصمة متجها نحو مدينة المدية تعبر على منطقة تدعى شفة..(25)

ج – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – من بينها جبال الشريعة إنها منظر سياحي يقصده السياح...(06)

2 – منطقة شفة فهي منطقة جبلية....(19)

3 – تيكجدة أروع منطقة في الجزائر...(27)

- **استعمال بجانب:**

يحتاج الوصف لاستعمال منظمات الجهات وقد استعملها المتعلمون لكن هذا الاستعمال كان ضعيفا مقارنة باستعمال أسماء الأمكنة ومنها الوحدة اللغوية بجانب واشتقاقاتها وقد كانت نسبة استعمالها 7.37 ٪، وأعلى نسبة نجدها بمتوسطة كمال زميرلين بنسبة9.52 ٪ ثم نجد متوسطة بن شكاو بنسبة8.57 ٪ وبنسبة أقل نجد متوسطة البشير الإبراهيمي 5.13 ٪، وهذه بعض النماذج من المتوسطات الثلاث:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – وأجرى المياه حول الأشجار وبجانبها كانت هناك هضبة....(04)

2 – ومن كل جانب ترتفع قمم جبال شاهقة....(20)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – فمررنا على حوض....وعلى جوانبه اصطفت أشجار الصنوبر..(05)

2 – وخلف المدينة ومن كل جانب ترتفع قمم جبال مكسوة بالثلج...(20)

أ – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – وعلى جانبي الوادي لفت انتباهي منظر ....(17)

2 – واحة صغيرة...والقرية التي بجانبها ...(30)

- **استعمال فوق:**

إن نسبة استعمال الوحدة اللغوية فوق كانت 6.32 ٪ وقد سجلت أعلى نسبة لدى متوسطة كمال زميرلين ب14.29 ٪ تليها متوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 7.69 ٪ في حين تنعدم لدى متوسطة بن شكاو.وهذه بعض النماذج من المتوسطتين:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – عندما تراها من فوق تظنها رسومات ملونة...(12)

2 – شجرة كبيرة...توجد فوقها الكثير من أعشاش الطيور...(29)

3 – والياسمين البري انسلت من فوق الإطار....(30)

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – وزقزقات العصافير وهي فوق الأشجار...(07)

2 – الحديقة...وفوق رداءها الأخضر يجلسون...(18)

3 – وتغريد العصافير الصادحة من فوق الشجر...(20)

- **استعمال تحت:**

لقد بلغت نسبة استعمال الوحدة اللغوية تحت 5.26 ٪ وأعلى نسبة سجلت في متوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 10.26 ٪ وبنسبة أقل متوسطة بن شكاو بـ 2.86 ٪ بينما لم تظهر هذه الوحدة في استعمالات متوسطة كمال زميرلين، وهذه بعض الأمثلة من المتوسطين:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – تتسم شواطئه بجمال...وتحت أغوار مياهه الصافية حيث تعيش أسراب الأسماك..(14)

2 – وتعددت الأغنام على المروج الخضراء تحت أشعة الشمس...(22)

3 – وكذا خرير المياه الصافية تحت ظلال الأشجار...(28)

ب – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – والذي أعجبني في هذا الشاطئ هو مياهه التي تظهر من تحتها الرمال والحجارة...(12)

• **استعمال أمام:**

ونفس النسبة نجدها في استعمال الوحدة اللغوية أمام بنسبة 5.26 ٪ وقد سجلت أعلى نسبة بمتوسطة كمال زميرلين بنسبة 14.29 ٪ وبنسب متقاربة 2.86 ٪ و2.56 ٪ سجلت في المتوسطتين متوسطة بن شكاو ومتوسطة البشير الإبراهيمي على التوالي وهذه بعض النماذج من هذا الاستعمال.

أ – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – شفة...عندما تقف أمام جبالها الشامخة ...(19)

2 – ورسمت أمامها طريقا لتجعلك شبحا في الأحلام..(20)

3 – كان أجمل شيء في حياتي الوقوف أمام بحر هادئ...(20)

ب – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – وقفت أمام منظر طبيعي أعجبني كثيرا...(07)

أ – نموذج من متوسطة بن شكاو:

1 – .... وأمامها هضبة جميلة...(16).

• **استعمال نحو:**

من بين المنظمات النصية التي ظهرت في نصوص المتعلمين الوحدة اللغوية نحو والتي عملت كمنظم للمقاطع الوصفية رغم أن نسبة استعمالها لم يتجاوز 4.21 ٪ حيث سجلت أعلى نسبة لدى متوسطة بن شكاو بـ 5.71 ٪ تليها متوسطة كمال زميرلين بنسبة 4.76 ٪ وأدناها متوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 2.56 ٪ وهذه بعض الأمثلة عن هذا الاستعمال:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – ركبنا الحافلة واتجهنا نحو شاطئ البحر...(23).

2 – وعند وصولنا اتجهنا مباشرة نحو الشاطئ...(23).

3 – ثم ركبنا الحافلة واتجهنا نحو شاطئ البحر....(30).

ب – نماذج من البشير الإبراهيمي:

1 – والأمواج أثلام زرقاء تتقدم نحو الشاطئ...(11).

أ – نماذج من متوسط كمال زميرلين:

1 – في حافلة مريحة متجهة نحو الريف...(26).

- **استعمال خلف:**

إن استعمال الوحدة اللغوية خلف لم يكن بأوفر حظاً من سابقتها إذ نجد نفس النسبة التي بلغت 4.21 ٪، حيث نجد أعلى نسبة بمتوسطة البشير الإبراهيمي بنسبة 7.69 ٪ وبنسبة أقل بمتوسطة بن شكاو بـ 2.86 ٪، بينما تنعدم تماما بمتوسطة كمال زميرلين، وهذه بعض النماذج من هذا الاستعمال:

أ – نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – وخلف المدينة ومن كل جانب ترتفع قمم جبال مكسوة بالثلج...(20)

2 – من خلف النافذة الكبيرة سرحت بناظري عبر السهول...(26)

3 – حجرتي...قائمة في الطابق الأرضي في الجزء الخلفي من البيت...(30)

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – وخلف المدينة ومن كل جانب ترتفع قمم...(20)

جدول يوضح نسبة استعمال المنظمات الزمانية والمكانية .

المتوسطة	منظمات مكانية		منظمات زمانية		المجموع
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	
متوسطة البشير الإبراهيمي	39	41.05%	61	44.33%	100
متوسطة كمال زميرلين	21	22.11%	35	25.55%	56
متوسطة بن شكاو	35	36.84%	41	29.3%	76
المجموع	95	40.94%	137	59.05%	232

النتائج:

من خلال تحليل استعمال الروابط المكانية والزمانية يمكن الخروج بالنتائج التالية:

لقد ساهمت هذه الروابط الزمانية والمكانية إلى حد ما في انسجام نصوص التلاميذ إذ عملت كمنظمات للنص أو للمقاطع الوصفية إلا أنه يمكن القول إنه رغم ظهور هذه المنظمات على سطح النص فإنها لم تجعل من بعض نصوص التلاميذ نصوصاً خاضعة للنمط الوصفي.

كما يمكن ملاحظة أن المتعلمين ركزوا أكثر على المنظمات الزمانية إذ بلغت نسبة استعمالها 59.05 % مقارنة بالمنظمات المكانية التي بلغت نسبة استعمالها 40.94 %، ويمكن تفسير ذلك أن المتعلم هنا في حالة سرد أحداث فهو يحتاج لمنظمات زمانية لترتيب هذه الأحداث والوقائع أكثر من منظمات مكانية تستعمل عادة في وصف الأمكنة.

ظهور هذه المنظمات في نصوص المتعلمين كان بشكل متفاوت بين المتوسطات إذ تظهر بعضها في متوسطة أو متوسطتين وتغيب في أخرى .

ولقد استعمل التلاميذ المنظمات الأكثر شيوعا أما باقي المنظمات فقد كان استعمالها محدودا فلم يتعد الاستعمال أو الاستعمالين كاستعمال (ما إن، أو من فترة

إلى أخرى..وغيرها) مما يفسر أن التلميذ في هذه المرحلة لم يتعود بعد على استعمال مثل هذه الوحدات، وقلة رصيده اللغوي في هذا الجانب كما بينه الاستبيان.

هـ - التفريع وربط العلاقات في نصوص التلاميذ:

من خلال تحليل مدونة التلاميذ يمكن ملاحظة أن هناك نصوصا خضعت لإجراء التفريع وإيجاد علاقة بين الشيء الموصوف وأوصافه إذ يسند وصف خاص إلى كل فرع من الفروع الخاضعة للوصف ونصوص أخرى لم تخضع لهذا التفريع، ولقد حاولنا حصر ذلك في الجدول التالي:

المتوسطة	التفريع		غياب التفريع		المجموع
	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	
متوسطة البشير الإبراهيمي	17	56.66%	13	43.33%	30
متوسطة كمال زميرلين	13	43.33%	17	56.66%	30
متوسطة بن شكاو	12	40%	18	60%	30
المجموع	**42**	**46.66%**	**48**	**53.33%**	**90**

يبين الجدول التالي أن نسبة النصوص التي خضعت للتفريع 46.66 ٪ بينما نجد أن النصوص التي غاب فيها التفريع هي التي شكلت أعلى نسبة بـ53.33 ٪ من مجموع كتابات التلاميذ.

1 - نماذج من نصوص خضعت للتفريع:

أ - نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 - ..لحظة كسوف الشمس...رأيت الشمس بدا نورها ينقطع وكان شيء أسود كالقرص يمر عليها .. إنه القمر ...كاد هذا القرص أن يغطي الشمس بأكملها....الناس ترتدي نظارات تحميها من ضرر الأشعة...(06)

2 – صحرائنا الشاسعة ..تغطي نصف مساحة البلاد فهي تشبه في اتساعها مخيلة الإنسان....غنية بكثبانها الرملية ..كأنها تلال وجبال صخرية ...عند هبوب الرياح تتحول إلى سياط رملية...كأنها أمواج البحر الهائجة...لونها كلون الذهب الخالص الأصفر...(13)

3 – منظر الشريعة وهو يتغير حسب الفصول..الربيع تكون مساحته الشاسعة خضراء..الزهور رافعة رأسها بعطورها الجميلة..الخريف تذبل الزهور وتتساقط أوراق الأشجار..الشتاء تأتي الغيوم المثلجة تصبح بيضاء اللون ..(19)

ب – نماذج من متوسطة بن شكاو:

1 – قصدت الحديقة الموجودة بمنطقتنا...فهي تتربع على مساحة شاسعة وبها أشجار والنخيل المتنوعة ..الناس يأتون إليها من كل مكان.بها أودية تملا الرئتين بهوائها النقي ...وبها العاب للأطفال ..(01)

2 – نزهة في الغابة المجاورة..للهواء عطر خفيف من رائحة الأوراق والأزهار..ألوان الشجر مختلفة ..وطبقة من الحشيش الأخضر..منبع صغير للمياه الصافية..(03)

3 – بمنطقة شفة المتميزة بجبالها الشاهقة ومياهها العذبة وحظائرها المحمية التي تجلب النظر...الجبال التي تجرى عليها المياه...ومياه الوديان عليها الذي ينسى متاعب الدنيا..(26)

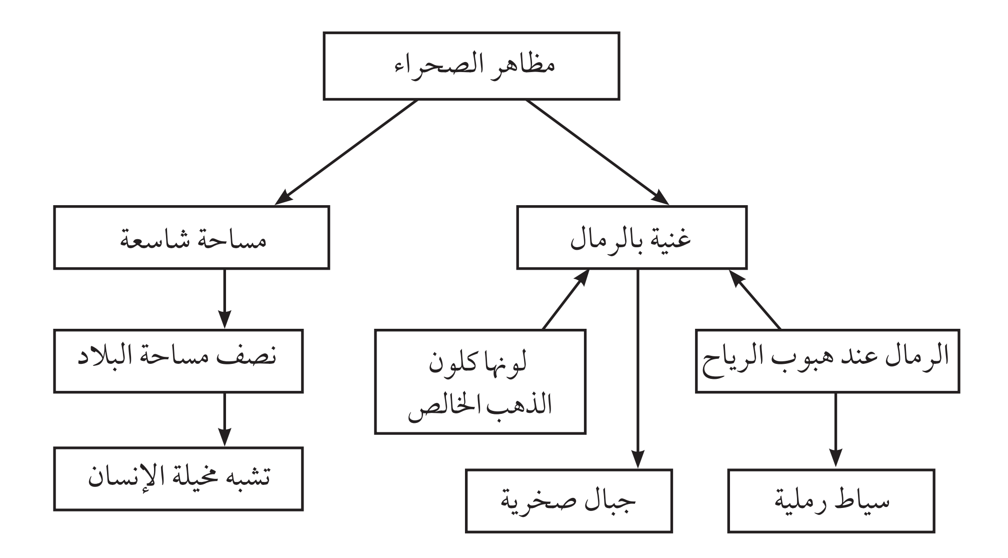
ج – نماذج من متوسطة كمال زميرلين

1 – جبال الشريعة منظر سياحي يقصده السياح...في الشتاء كالذي يلبس جبة بيضاء..في الربيع تراها خضراء أشجارها العالية...في الصيف حين تغرب عروس النهار وتهب رياح باردة ...تخالها جنة خالدة..(03)

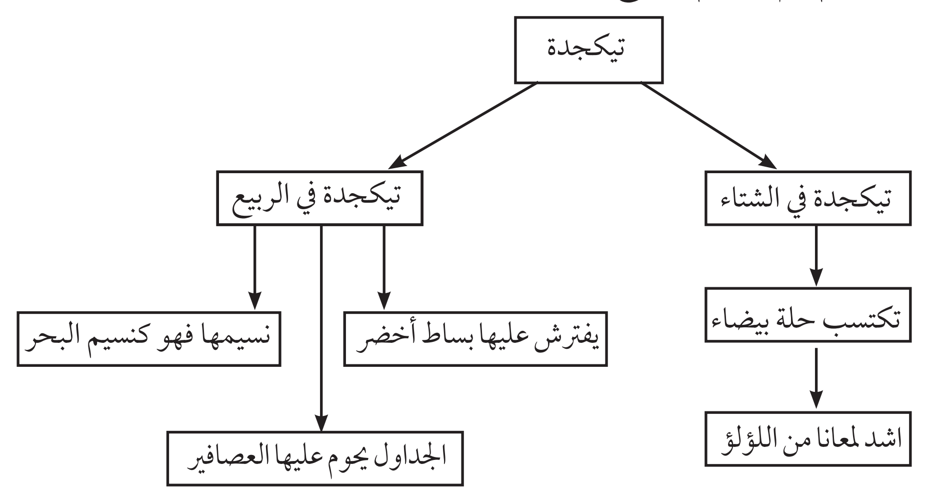
2 – إنها الصحراء..ذهبية اللون.حارة الجو..رمالها الناعمة...جبال متفننة الصنع تزينها كهوف خلابة المنظر يتلألأ أحجارها في الظلمة وبهندستها النادرة..ناهيك عن غروب الشمس في الصحراء...فلا يضاهيه جمالا سوى زرقة البحر..(11)

3 – تيكجدة..فبقدوم الشتاء تكتسب حلة بيضاء أشد لمعانا من اللؤلؤ...أما في الربيع يفترش عليها بساط أخضر مرقع بالألوان من ألوان الزهور..الجداول يحوم عليها العصافير من شتى الألوان تغرد وتتجول على الأشجار...أما نسيمها فهو كنسيم البحر...(27)

في هذه الأمثلة استطاع المتعلمون بناء نصوصهم وفق تقنيات الوصف المذكورة سابقا ففي المثال (أ – 2) قام التلميذ منذ البداية بإرساء العنصر المراد وصفه والذي يشكل موضوع الخطاب ويمثل هنا الصحراء ثم قام بتقسيم مظاهرها وإسناد وصف لكل جزء، فالصحراء تغطي نصف مساحة البلاد ثم وصف جزء آخر ينتمي لمظاهر الطبيعة في الصحراء وهو الرمال واسند إليه وصف الكثرة(غنية بكثبان رملية) ثم وصف هذه الكثبان (كأنها جبال صخرية) ثم وصف لونها (كلون الذهب الأصفر) ويمكن تمثيله بهذا الشكل:



وهذا ما نلاحظه أيضا في المثال(ج – 3) حيث أرسى المتعلم الشيء المراد وصفه في البدايـة وهي منظر (تيكجدة) فيكون القارئ عـلى معرفة منذ البداية بموضوع النص ثم قام المتعلم بتفريع مظاهر هذا المنظر فيكون لدينا:



تيكجـدة في الشـتاء وهي(تكتسـب حلة بيضـاء) ومظاهر تيكجـدة في الربيع (فيفترش عليها بسـاط أخضر)، وللانتقال من مقطع لآخر وظف المتعلم الوحدة اللغوية(أما) كمنظم بين المقاطع والتفريق بينها وسهل بذلك القراءة لدى المتلقي.

1 – نماذج من نصوص غاب فيها التفريع:

أ – نماذج من متوسطة بن شكاو

1 – مـا أجمل أن يقف الشـخص على الطبيعـة فيتأمل جلالها ...وأنا لا أنسـى وقفـة وقفتهـا على قمة جبل يطـل على قريتنا الواقعة على سـفحه خرجت في نزهة مع عائلتي فكانت وجهتنا جبال الشريعة كان وقت يمر دون أن نشعر...(02)

2 – في إحـدى أيام الصيف الحارة ذهبت أنا وعائلتي...ركبنا الحافلة...اتجهنا نحو الشاطئ وفي طريقنا شاهدنا مناظر خلابة مثل الغابات ووادي شفة .....عند وصولنا اتجهنا مباشرة نحو **الشاطئ** الذي يتواجد به الرمال...(23)

3 – ذهبت أنا وأبي وأمي إلى العاصمة وزرنا بيت جدي...ونحن نمشي في شوارع الجزائر وبالضبط ساحة الشهداء رأيت تمثال البطل من أبطال الثورة وهو العربي بن مهيدي الذي ولد....(28).

ب – نماذج من متوسطة كمال زميرلين:

1 – هو أجمل منظر رأيته في حياتي أشجار وأزهار وحشائش مفروشة، ما أجملها وهي خالية من دخان السيارات ....به ماء عذب...والهواء النقي... والفراشة تنتقل من زهرة إلى زهرة...(09)

2 – فاستيقظت على منظر لم يضاهيه أي منظر كان منظر سائدا للفرحة كأنني رأيت الفردوس والأفضل فيه خرير ساقيتين ..وفي حشوهما أشجار تحصن المنظر بعنايتين وهي ترحب بناظريها ترحيب الضياف...وعشبها مصدر الهام للشعراء والعاطفيين...(26)

3 – ..لم أتوقع أبدا أن بلادي تتمتع بمناطق شيقة وخلابة كتلك المطلة على العالم الأخر المليء بالهدوء....فقد كان المكان الصحراوي المليء بالألوان الذهبية المنبعثة من رماله الماشية ...يبعث في شعورا بالدهشة..(15).

ج– نماذج من متوسطة البشير الإبراهيمي:

1 – في أحد الأيام ..ذهبنا أنا وعائلتي إلى ورقلة لقضاء بضعة أيام والتمتع بالمنظر الجميل لغروب الشمس والتقاليد الجزائرية التي لا يزالون يتقيدون بها إلى جانب التحث والمستحثات التي مر عليها ملايين السنين..وورقلة لها شعب طيب..(10).

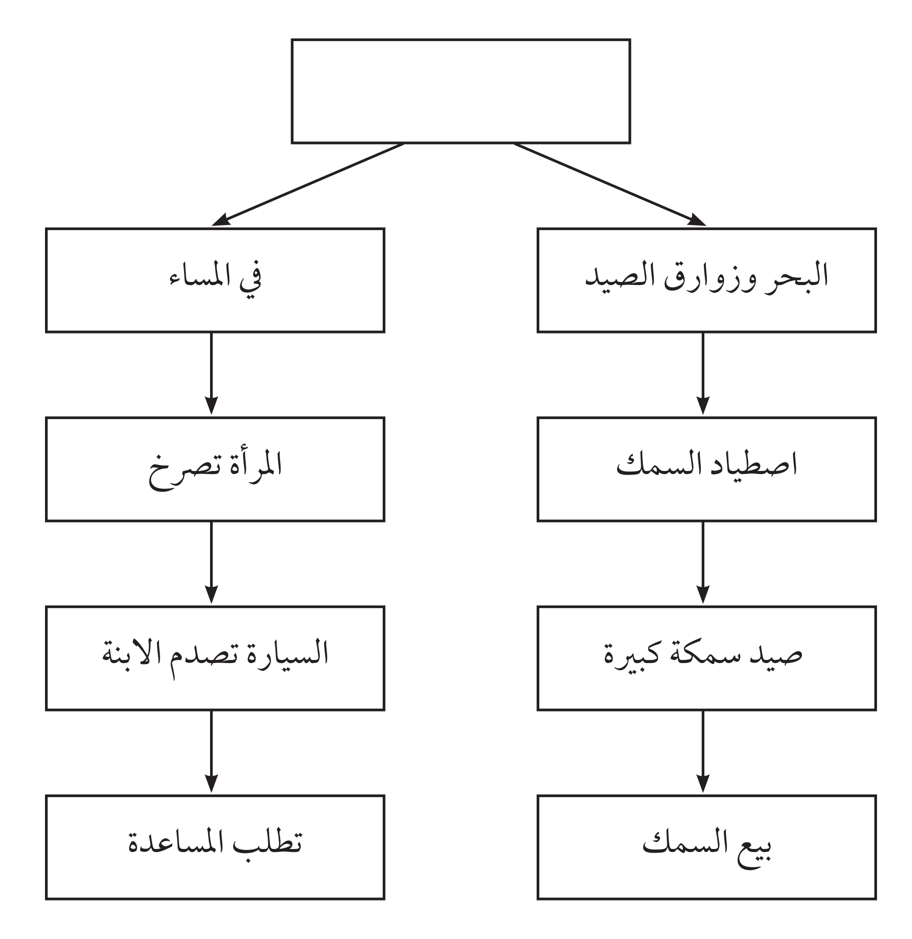
2 – ...في الريف يكون الربيع يتفتح الأزهار من كل الألوان ...وذلك الكوخ.الذي يقابله النهر الأزرق ....و في الجهة الأخرى تقابله شجرة كبيرة في السن ...وفي البداية الليل ..نرى هبوط الشمس...(12).

3 – في أحد الأيام في الجزائر العاصمة ...هناك البحر والزوارق الصيد الصغيرة ...وجاء أحد الزوارق مصطادا الأطنان من السمك..فاصطاد سمكة كبيرة فباعوها بالكثير من المال ...وفي المساء .كنت متجولا في شوارع باب الواد سمعت امرأة تصرخ ..ذهبت إليها مسرعا..قالت ساعد ابنتي فقد صدمتها سيارة....(18).

تبين الأمثلة عدم وجود التفريع فيها وهذا ما نلاحظه في المثال (1–1) ففي البداية يتحدث التلميذ عن جبل يطل على قريته مما يوهم القارئ أن هذا هو موضوع الخطاب الذي كان من المفروض تفريعه لكن يحدث أن يتكلم التلميذ بعد ذلك عن خروجه في نزهة إلى جبال الشريعة فيتبدل موضوع الخطاب وبالتالي لا يمكن إجراء التفريع هنا.

وهو ما نلاحظه أيضا في المثال(ج – 2) فلم يتم إرساء الموضوع منذ البداية، ففي البداية يتحدث التلميذ عن الريف في فصل الربيع(يتفتح الأزهار) ثم ينتقل للحديث عن (الكوخ الذي...)وعن(شجرة كبيرة...) مما شكل عجز لدى المتلقي إذ لم يتم تفريع الموضوع من البداية وإلحاق كل فرع بصفة خاصة بل مجرد سرد لأشياء لم يضع المتعلم علاقة بينها مما شكل صعوبة تأويل الخطاب وعدم معرفة عما يتحدث المتعلم.

ونفس الأمر بالنسبة للمثال (ج– 3) فالمتعلم يتحدث في البداية عن البحر وزوارق الصيد الصغيرة والذي كان من المفروض أن يشكل موضوع الخطاب فهو يصف كيف جاء أحد الزوارق مصطادا الكثير من السمك، ثم يتحدث من جهة أخرى أنه سمع امرأة تصرخ في المساء، وهنا لا يمكن الحديث عن تفريع الموضوع بل ظهر موضوع جديد لا صلة بينه وبين الموضوع الأول فنكون بذلك أمام موضوعين لا موضوع واحد ويمكن تمثيل المقطع السابق بهذا الشكل:



النتائج:

من خلال تحليل نتائج التفريع يمكن التوصل إلى:

- طغيان النصوص التي يغيب فيها التفريع فالتلميذ يسرد أو يصف دون مراعاة تقنيات الوصف كإرساء الموضوع أو تفريعه ثم البدء في وصف كل جزء بالتدرج وأحيانا تبدو النصوص خليطا من مواضيع وليس موضوعا واحدا، فالمتعلم يقوم بجمع للعناصر، مما يفسر أن المتعلم مازال في حاجة إلى مزيد من المعرفة بخصوص النمط الوصفي أو أنه لم يتعرف بشكل كاف على التفريق بين أنماط النصوص، أو أنه لم يتلقى معلومات كافية تجعله قادرا على إنتاج نص وفق نمط وصفي مع ما يتطلبه هذا النمط من تقنيات.

– تكاد لا تخلو نصوص التلاميذ من مقاطع سردية بل أحيانا لا يوجد وصف إلا ضمن السرد وذلك يرجع إلى أن التلاميذ يميلون أكثر إلى الحكي أكثر من الوصف.

– رغم وجود الروابط الخاصة بالوصف كالزمانية والمكانية إلا أننا نلاحظ غياب نموذج وصفي.

– يمكن ملاحظة أن نفس النصوص التي بها قطيعة لم تخضع للنمط الوصفي أو لم تنتج وفق هذا النمط .

ج – مفهوم الانسجام لدى الأستاذ وفي الوثائق التعليمية

1 – تحليل نتائج الاستبيان

يعد الأستاذ أحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية باعتباره حلقة وصل بين التلميذ والجهات الوصية وهو الأخذ بيد المتعلم ومساعدته للوصول إلى النتائج المرغوب فيها ومن ثم تم وضع هذا الاستبيان[1] قصد التعرف على دور المعلم أو الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية فكانت النتائج التالية:

1 – تحليل للسؤال الأول:

أ – أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي (الشهادة المتحصل عليها):

ليسانس ادب		الكفاءة الأستاذية من المعهد التكنولوجي		ليسانس مادة أخرى		بكالوريا دون تكوين	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
23	%38.33	23	%38.33	10	%16.66	04	%6.66

كان معظم الأساتذة الذين شاركوا في تحصيل هذه الدراسة من حاملي شهادة ليسانس في الأدب العربي ومن خريجي معاهد اللغة والأدب أو من المدرسة العليا

(1) ينظر الملحق الأول.

للأساتذة أو الكفاءة الأستاذية من المعهد التكنولوجي في النظام الذي كان معمولا به في السنوات السابقة بنسبة متساوية بلغت 38.33 ٪، بينما 16.66 ٪ منهم متحصلين على ليسانس مادة أخرى و6.66 ٪ فقط متحصلين على بكالوريا بدون تكوين، وهنا يمكن ملاحظة أن حاملي شهادة الكفاءة الاستاذية من المعهد التكنولوجي أو ليسانس مواد أخرى (كعلم النفس) وحتى حملة شهادة البكالوريا فهؤلاء جميعا لم تكن لهم دراية بمسائل النص وشروط الانسجام بشكل مسبق إلا ما تلقوه عبر الدورات التكوينية .

ب – سنوات الخبرة لأفراد العينة: اختلفت مدة تدريس من أستاذ إلى آخر وتراوحت ما بين سنة إلى 35 سنة فقمنا بتقسيم هذه المدة إلى سبع فئات كل فئة تحوي 05 سنوات وهكذا نحسب تعداد الاساتدة في كل فئة ومن ثم النسبة والجدول يوضح ذلك :

05 - 01		10 - 05		15 - 10		20 - 15		25 - 20		30 - 25		35 - 30	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
19	%31.3	06	%10	03	%5	11	%18.3	05	%8.3	10	%16.6	06	%10

تصدرت الفئة الأولى مجموع الفئات بنسبة تراوحت ما بين31.33 ٪ تليها الفئة الرابعة بنسبة 18.33 ٪ ونسبة 16.66 ٪ للفئة السادسة بينما تعادلت الفئتان الثانية والسابعة بنسبة 10 ٪ أما الفئة الثالثة والخامسة فمثلتا أصغر نسبة 5 ٪، ولقد شكلت الفئات المحصورة بين (1 – 5) و(15 – 20) نسب عالية مقارنة بالفئات الأخرى وهذا يدل على أن إطارات المدرسة الجزائرية شابة مما يجعلهم يتقبلون الإصلاح ويتأقلمون مع المستجدات التي تحدث في المنظومة التربوية الجزائرية .

2 – تحليل للسؤال الثاني:

أ – عدد تلاميذ القسم :

تراوح عدد التلاميذ في الأقسام (حسب رأي الأساتذة) بين30 و 50 تلميذا لذا ارتأينا أن نقسم هذا العدد إلى أربع مجموعات لتسهيل الدراسة وعليه قمنا

بحساب عدد الأقسام في كل مجموعة وبعدها حساب نسبها فتحصلنا على الجدول التالي :

30 - 35		35 - 40		40 - 45		45 - 50	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
08	%13.3	29	%48.3	16	%26.6	07	%11.6

كانت المجموعة الثانية والتي تراوح عدد تلاميذها من 35 إلى 40 تلميذاً الأكبر من حيث النسبة والتي كانت حوالي 48.33 ٪ تليها المجموعة الثالثة حيث بلغ عدد تلاميذها من 40 إلى 45 تلميذاً بنسبة 26.66 ٪ أما المجموعتان الأولى والرابعة (عدد التلاميذ من 30 إلى 35 و45 إلى 50 تلميذا على التوالي) كانت النسبة متقاربة 13.33 ٪ للأولى و 11.66 ٪ للرابعة وكلها نسب تدل على اكتظاظ الأقسام مما يصعب مهمة الأستاذ –ومن ثم – عدم أخذ كل تلميذ حظه الكافي من المعلومات.

ب – مستوى القسم:

جيد		متوسط		فوق المتوسط		ضعيف	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
01	٪1.66	33	٪55	22	٪36.66	04	٪6.66

كانت معظم مستويات الأقسام متوسطة بنسبة 55 ٪ وفوق المتوسط بنسبة 36.66 ٪ أما تقييم جيد فكانت نسبته حوالي 1.66 ٪ و6.66 ٪ بالنسبة لتقييم ضعيف.

3 – تحليل للسؤال الثالث:

الصعوبات التي تعترض التلاميذ في القدرة على الكتابة :

صعوبات في الفهم		صعوبات في التعبير عن الأفكار	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
12	٪20	56	٪93.33

نسبة التلاميذ الذين تعترضهم صعوبات في التعبير عن الأفكار بلغت 93.33 ٪ بينما نسبة التلاميذ الذين تعترضهم صعوبات في الفهم فقد بلغت 20 ٪ وهذا بسبب عدم تعود التلاميذ على التعبير بالفصحى داخل القسم.

4 – **تحليل للسؤال الرابع**: الأخطاء التي تتكرر في كتابات التلاميذ :

أخطاء نحوية		أخطاء صرفية		أخطاء إملائية	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
47	78.33٪	29	48.33٪	52	86.66٪

يرى الأساتذة أن الأخطاء الإملائية هي الأكثر ورودا في كتابات التلاميذ إذ بلغت نسبتها 86.66 ٪ وهذا أيضا ما لاحظناه من خلال فحص وثائق التلاميذ مثل كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، تليها الأخطاء النحوية بنسبة 78.33 ٪ أما الأخطاء الصرفية فكانت نسبتها 48.33 ٪.

5 – **تحليل للسؤال الخامس**: السبب في ارتكاب الأخطاء في الكتابة :

التداخل بين الفصحى والعامية		التداخل بين الفصحى والفرنسية المتأثرة باللهجات		عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تدريس هذا النشاط	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
52	86.66%	12	20%	23	38.33%

كانت النسب متفاوتة حيث أرجع الأساتذة أخطاء التلاميذ في كتاباتهم إلى التداخل بين الفصحى والعامية بنسبة بلغت 86.66 ٪ بينما أرجع 38.33 ٪ من الأساتذة هذه الأخطاء إلى عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تدريس هذا النشاط ويرجع الأساتذة ذلك إلى التغيير الدائم في البرامج.

أما 20 ٪ من الأساتذة فقد أرجع هذه الخطأ إلى التداخل بين الفصحى والفرنسية المتأثرة باللهجات وما يمكن ملاحظته هنا أن التأثر بالعامية شكل نسبة عالية وذلك يرجع إلى عدم التعود على استعمال الفصحى بالإضافة إلى تأثير البيئة، وتقل نسبة التأثر بالفرنسية وذلك أن بيئة العينة المختارة يغلب عليها اللهجات العربية (الجزائرية).

6 – **تحليل للسؤال السادس**: هل لديكم دراية باللسانيات النصية؟ :

نعم		لا	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
32	%53.33	28	%46.66

من بين 60 أستاذ هناك 53.33 ٪ لديهم دراية باللسانيات النصية بينما 46.66 ٪ ليس لديهم أية فكرة .

7 – **تحليل للسؤال السابع**: هل لديكم علم بهذه المصطلحات؟:

يوضح الجدول التالي نسبة الأساتذة الذين لديهم دراية بهذه المصطلحات :

السياق		المقصدية		المقبولية		الاخبارية		التناص		الاتساق		الانسجام	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
39	65%	28	46.6%	23	38.3%	37	61.6%	31	51.6%	34	56.3%	48	% 80

كان مصطلح الانسجام الأكثر دراية من قبل الأساتذة بنسبة بلغت 80 ٪ يليه مصطلح السـياق بنسبة 65 ٪، بينما تقاربت النسب لكل من المصطلحات التالية: الإخبارية، الاتساق والتناص على التوالي: 61.66 ٪، 56.66 ٪، 51.66 ٪ ولم يشغل مصطلح المقبولية سوى نسبة 38.33 ٪ .

8 – **تحليل للسؤال الثامن**: هل يخضع التعبير الكتابي للمعايير النصية؟:

نعم		**لا**	
التواتر	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**
44	73.33%	16	26.66%

أجاب 73.33 ٪ من الأساتذة بنعم أي أن التعبير الكتابي لدى التلاميذ يخضع للمعايير النصية، بينما أجاب 26.66 ٪ بعدم خضوع التعبير الكتابي لهذه المعايير.

9 – **تحليل للسؤال التاسع**: هل يخضع التعبير الكتابي لشروط الانسجام النصي؟:

نعم		**لا**	
التواتر	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**
42	70%	18	30%

بلغت نسـبة الأساتذة الذين يرون أن التعبير الكتابي يخضع لشروط الانسجام النصي 70 ٪بينما يرى 30 ٪ أنه لا يخضع لهذه الشروط.

10 – **تحليل للسؤال العاشر**: هل تعرف هذه المصطلحات؟:

التطابق الاحالي		**التطابق التكراري**		**علاقات التضمن والانتماء والكل والجزء**		**التقابل**		**الحذف**		**البنية الكبرى**	
التواتر	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**	**التواتر**	**النسبة**
04	6.66%	13	21.6%	24	40%	34	56.6%	34	56.6%	15	25%

تعـرَّف 56.66 ٪ من الأسـاتذة على مصطلحي التقابـل والحذف، بينما تعرف 40 ٪عـلى مصطلـح علاقات التضمـن والانتماء والكل والجزء كـما تعرف 25 ٪ عـلى مصطلح البنية الكبرى و21.66 ٪ عـلى مصطلح التطابق التكراري في حين لم يتعرف سـوى 6 ٪ من الأسـاتذة على مصطلح التطابق الاحالي ونلاحظ هنا أن عدم معرفة الإحالة ترجع للجهل بالمصطلح في حد ذاته ولكنهم يعرفونه كمفهوم وهذا ما سجلناه من خلال اللقاءات المباشرة مع الأساتذة .

11 - **تحليل للسؤال الثاني عشر**: الجوانب التي تكون محل تقييم وتقويم في التعبير:

أ - الأفكار :

الترتيب		عدم التناقض		التدرج		المعلومات الصحيحة والدقيقة	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
52	86.6 %	49	81.6 %	48	80 %	41	68.3 %

يوضـح الجدول أن نسـبة الأسـاتذة الذين يـرون أن الأفكار تكـون محل تقييم وتقويم في التعبير من حيث الترتيب، عدم التناقض و التدرج، وقد كانت النسب متقاربـة 86.6 ٪ و81.6 ٪ و80 ٪ عـلى التـوالي بينـما 68.3 ٪ مـن حيث صحة المعلومات ودقتها في التعبير.

ب - استعمال أدوات الربط:

نعم		لا	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
54	90 %	06	10 %

إن 90 ٪ من الأساتذة يرون أن استعمال أدوات الربط تكون محل تقييم وتقويم في التعبير بينما 10 ٪ منهم لا يرون ذلك ويرجع هذا لما لهذه الأدوات من دور كبير في اتساق كتابات التلاميذ وانسجامها.

ج- نظام الفقرات:

نعم		لا	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
50	83.33 %	10	16.66 %

يشكل نظام الفقرات أحد الجوانب المهمة التي تكون محل تقييم وتقويم وقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون ذلك 83.33 ٪في حين أن نسبة الذين لا يرون ذلك لم تبلغ سوى 16.66 ٪ ورغم ارتفاع النسبة الأولى إلا أننا لم نر تحقق ذلك في كتابات التلاميذ فأغلبهم لم يلتزم بنظام الفقرات ويرجع الأساتذة الذين التقينا بهم ذلك إلى أن التلاميذ ينجزون تعابيرهم داخل القسم فهم مرتبطون بالوقت والذي يهم المتعلم هنا أن يكمل أكثر من اهتمامه بشكل الورقة .

12 - **تحليل للسؤال الرابع عشر**: ما هو النمط الذي يتم التركيز عليه أكثر في السنة الرابعة؟:

الوصفي		السردي		الحواري		الحجاجي	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
34	56.66 %	31	51.66 %	20	33.33 %	32	53.33 %

اختلفت إجابات الأساتذة حول النمط الغالب للنصوص والذي يتم التركيز عليه أكثر في السنة الرابعة بحيث 56.66 ٪ منهم اختار الوصفي بينما 53.33 ٪ اختار الحجاجي و51.66 ٪ أجاب السردي بينما لم يختر الحواري سوى 33.33 ٪ .

13 - **تحليل للسؤال الخامس عشر**: هل يتعرف التلاميذ بسهولة على هذه الأنماط؟:

بشكل جيد		بشكل متوسط		بشكل ضعيف	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
13	٪ 21.66	41	٪ 68.33	06	٪ 10

أجاب 68.33 ٪ من الأساتذة أن التلاميذ يتعرفون بشكل متوسط على أنماط النصوص الأربع، بينما 21.66 ٪ يتعرفون عليها بشكل جيد و10 ٪ فقط أجاب بأن التلاميذ يتعرفون على هذه النصوص بشكل ضعيف .

14 – تحليل للسؤال السادس عشر:

هل يبسط المنهاج والوثيقة المرافقة مسألة المقاربة النصية؟:

نعم		لا	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
38	63.33%	22	36.66%

يرى 63.33٪من الأساتذة أن المنهاج والوثيقة المرافقة يبسطان مسألة المقاربة النصية بينما يرى 36.66 ٪ منهم عكس ذلك .

15 – تحليل للسؤال السابع عشر: هل تفصِّل الوثيقة مسألة الانسجام؟ :

بشكل واضح		غير واضح	
التواتر	النسبة	التواتر	النسبة
23	% 38.33	37	% 61.66

كما يرى 61.66 ٪ من الأساتذة أن الوثيقة لا تفصِّل مسألة الانسجام بشكل واضح و38.33 ٪ منهم يرون عكس ذلك، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال دراسة الوثيقة المرافقة.

البيانات التي لم يسعها الجدول:

1 – من السؤال الثالث: صعوبات أخرى تعترض التلاميذ في القدرة على الكتابة:

يرى الأساتذة عدة صعوبات يمكن حصرها في:

عـدم التركيز والنسـيان، صعوبـات في تركيب الجمـل أثنـاء التحرير، ضعف التكوين في المراحل السـابقة، ومعارف التلميذ محـدودة، عدم القدرة على التعبير، عدم التحدث باللغة الفصحى وبالتالي يصعب التحرير بها.

2 – من السؤال الرابع: أخطاء أخرى تتكرر في كتابات التلاميذ: بالإضافة إلى الأخطاء السابقة يرى الأساتذة أخطاء أخرى ويمكن إجمالها في:

أخطاء في التعبير والتركيب، التكرار وعدم استعمال علامات الوقف.

3 – مـن السـؤال الخامس : أسـباب أخـرى لارتكاب الأخطـاء: يكاد يجمع أغلب الأسـاتذة على أن أسـباب ارتـكاب الأخطاء تعـود إلى الضعف في البرامج المقترحة بالإضافة إلى قلة الرصيد اللغوي لدى التلاميذ بسـبب نفور التلاميذ من المطالعة.

4 – السـؤال الحـادي عشر: يرى الأسـاتذة أن الصعوبات التـي تعترضهم في كيفيـة توظيف المصطلحات تتمثـل في عدم الإلمام بها وعدم التعـود عليها، وأنهم لم يتلقـوا تكوينـا كافيـا في ذلـك باعتبار بعضهـم ليس لهم تخصص لغـوي بل من حاملي الشهادات الأخرى، كما يرى بعضهم بوجوب مراعاة المستوى والتدرج في العملية التربوية، والبعض يرجعها إلى كثافة البرامج وتغييرها في كل مرة.

5 – السـؤال الثالـث عـشر: يجمع أكثر الأسـاتذة على أن الأنـماط المقررة هي الوصف والسرد والحوار والحجاج.

6 – السؤال الثامن عشر: يكاد يجمع أكثر الأساتذة على أن من الجوانب التي لم تتطرق إليها الوثيقة فيما يخص الانسجام النصي الجانب التطبيقي مما يصعب مهمة الأستاذ خاصة الذين لم يسبق لهم معرفة ذلك من قبل في الجامعة.

7 – السـؤال التاسـع عشر: يقترح الأسـاتذة بعض الطرق للوصول بالتلميذ إلى إنتاج نصوص وفق شروط الانسـجام منها التمرن المسـتمر على كيفية توظيف القواعـد اللغوية والاسـاليب التعبيريـة، تعويد المتعلم على تحريـر نصوص كثيرة من مختلف الأنماط ومناقشـة ذلك مع الأسـتاذ حتى يتبين ما خفي عليه، تشـجيع

التلاميذ على تكوين جمل بسيطة ثم انشاء فقرات منسجمة، دفع التلاميذ إلى المطالعة المستمرة.

8 – السؤال العشرون: من الجوانب المستعصية على التلاميذ في التعبير الكتابي حسب الأساتذة تتمثل في عدم تمكنهم من تقنيات التعبير فأغلبهم يتسرعون في التحرير دون استعمال المسودة، كما أنهم لا يكونون أفكارا واضحة بل يشكلون رؤوس نقاط ثم يحاولون بلورتها باستعمال أدوات الربط فهم لا يبدعون لإنهم تعودوا على تقديم أعمالهم لمجرد أنهم مجبرين على تقديمها، الافتقار الى حسن ترتيب الافكار وتسلسلها، عدم اهتمامهم بكيفية توظيف القواعد اللغوية واساليب التعبير، وذلك كله بسبب عدم الاهتمام بالمادة (نشاط التعبير الكتابي) وقلة الزاد اللغوي.

النتائج

من خلال تحليل نتائج الاستبيان يمكن التوصل إلى:

أن أغلب الأساتذة المفحوصين هم من حاملي شهادة ليسانس تخصص أدب ولغات بالإضافة إلى شهادة الكفاءة التي كان معمولا بها في السنوات السابقة، وتدل المدة التي قضوها في التدريس أن لهم خبرة كبيرة في هذا الميدان وأنهم عايشوا الفترات التي سبقت الإصلاح وبالتالي يمكن لهم معرفة الفرق وتحديد الطرق المناسبة للوصول بالتلميذ إلى النتائج المرغوب فيها .

أن جل الأساتذة يعزون المستوى المتدني للتلاميذ إلى اكتظاظ الأقسام مما يقلل فرصة استفادة كل تلميذ من المعلومات والتكوين الضعيف في المرحلة السابقة أي المرحلة الابتدائية، فالتلاميذ يجدون صعوبة في التعبير عن الأفكار بسبب عزوفهم عن المطالعة و تكثيف البرامج مما أثقل كاهل المتعلم، وعدم اهتمام بعض الأساتذة بهذا النشاط فلا يعززون ملكات التلميذ كما لا يثمنون مكتسباته.

كما يظهر الاستبيان تباين في أجوية الأساتذة، فهناك عدم دراية بالمصطلحات التـي تعود إلى المعايير النصية وفي نفس الوقت يرون أن التعبير الكتابي يخضع لهذه المعايير وذلك أن أغلب الأساتذة يعبرون عن المعايير النصية بالإنسجام والإتساق باعتبارهما المصطلحين الأكثر تداولا .

ثـم إن مؤهـلات الأسـاتذة المعرفيـة في موضـوع الانسـجام أو الاتسـاق غير كافيـة، فـإذا اعتبرنا أن نسـبة متخرجي المعهـد التكنولوجي قديـما هي 38.33 ٪ بالإضافـة إلى نسـبة 16.6 ٪ مـن حاملي ليسـانس مواد أخـرى كالشريعة أو علم النفـس ونضيـف إليها نسـبة حامـلي شـهادة البكالوريا دون تكويـن ب 6.66 ٪ فمجموع هذه النسـب تفوق نسـبة حاملي شهادة ليسـانس أدب عربي ولغة عربية والبالغة 38.33 ٪، فالأستاذ لم يتلق تكوينا كافيا يساعده على التعامل مع المفاهيم والمصطلحـات الجديـدة، ولم تكـن هنـاك دورات تدريبيـة في كيفية قـراءة المنهاج وشرح الوثيقة المرافقة .

فأغلب الأسـاتذة تلقوا هذه المصطلحات كمفاهيم نظرية لكنهم يعجزون عن تطبيقهـا، وذلك لإهمال الوثيقة لهـذا الجانب وعدم شرح كيفية التطبيق من خلال الندوات والتكوينات التي تنظمها الجهات الرسمية .

2 – الانسجام من خلال الوثائق التعليمية:

من بين المقاربات التـي اعتمدتها المنظومة التربوية المقاربة النصية[1] في تدريس اللغة العربية وتسعى هذه المقاربة إلى جعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة التعليميـة، وهـي تعنى بظاهرتي الاتسـاق والانسـجام كـشرط ضروري لوجود النـص، ونحـاول في هذا البحث عـرض ما جـاء في الوثائق التعليميـة فيما يتعلق بهاتين الظاهرتين.

(1) للمزيـد حـول هذا المفهـوم ينظر: الطاهـر لوصيف، تعليميـة النصـوص والأدب في مرحلة التعليـم الثانوي الجزائـري، أطروحة دكتوراه، كليـة الآداب واللغات جامعـة الجزائر، 2007 / 2008، ص188.

أ – في المنهاج:

وهي وثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن وزارة التربية الوطنية، وقد تناول المنهاج ظاهرتي الاتساق والانسجام بطريقتين صريحة وضمنية:

- الطريقة الصريحة ونجدها في الفقرات التالية:

في تقديم النشاطات وفي القراءة ودراسة النص: «تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار، كقصدية صاحب النص، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام»[1].

- الطريقة الضمنية وتتمثل في ذكر بعض أدواتها أو وظائفهما ونجدها في الكفاءة القاعدية:

– القراءة : أن يكون المتعلم قادرا على أن «....يحدد موضوع النص وبناءه الفكري والفني واللغوي...»[2].

– التعبير الشفهي: أن يكون المتعلم قادرا على أن «...يستعمل أدوات الربط المنطقية»[3].

– في تقديم النشاطات وفي القراءة ودراسة النص إذ يتوخى من نشاط القراءة أن يكون التلميذ قادرا على «...التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته»[4].

ما يمكن ملاحظته من خلال عرض ما جاء في المنهاج أنه كان من الأهداف المرجوة من مختلف النشاطات و خاصة في ما يتعلق في إنتاج التلاميذ إذ يهدف إلى

(1) منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص24.

(2) نفسه، ص21.

(3) نفسه، ص22.

(4) نفسه، ص24.

جعل المتعلم قادراً على إنتاج نصوص تتسم بطابع الانسجام و استعمال أدوات الربط بطريقة سليمة، لكن ما يمكن ملاحظته أن ذكرهما يتصف بطابع العموم و لم يفصل فيهما بطريقة تسمح بالتعرف أكثر على هاتين الظاهرتين خاصة لدى الأستاذ الذي يعتبر من أهم محاور العملية التعليمية.

المنهاج وتصنيف النصوص:

إن تصنيف النصوص يساهم في انسجامها وقد تطرق المنهاج إلى ذلك ونحاول هنا أن نعرض ما جاء فيه فيما يتعلق بتصنيف النصوص.

ولقد تناول المنهاج مسألة تصنيف النصوص في:

1 – **ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:**

في نهاية السنة يكون التلميذ قادرا على:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها...
- كتابة نصوص من أنماط متعددة(الوصف، السرد، الحجاج...).

2 – **في الكفاءة الختامية:** وفيها يكون التلميذ قادرا على:

- إنتاج نصوص شفويا وكتابيا كأنماط النصوص(الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية).

3 – **في الكفاءة القاعدية:**

أ – في القراءة: فيها يكون التلميذ قادرا على أن:

- يصنف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية.
- يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري والسردي والحواري والوصفي).

ب – **التعبير الكتابي**: ومن أهدافه أن يكون التلميذ قادرا على أن:

- يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج.
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.

4 – **في تقديم النشاطات:**

أ – **في القراءة ودراسة نص**: وفيها يكون التلميذ قادرا على:

- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بنائها وأغراضها ووظائفها.

ب – **في النصوص الأدبية**: وترمي هذه النصوص إلى أن يكون التلميذ قادرا على:

- تحديد أنماط النصوص والتمييز بين الأنواع الأدبية.

أما عن تصنيف النصوص فقد كان المنهاج يهدف في كل عناصره سواء في ملمح الخروج أو في الكفاءات أو في تقديم النشاطات إلى إكساب المتعلم القدرة على التعرف على هذه الأنماط و التمييز بينها و القدرة أيضا على تحرير نصوص وفق هذه الأنماط . وهنا نلاحظ غياب تفصيل لمميزات كل نمط و عدم شرح لها وهذا لا يسمح للأستاذ بالتعرف أكثر على مميزات هذه الأنماط – و من ثم – عدم تمكنه من تلقين ذلك للمتعلم بطريقة مبسطة و مفصلة و قد أدى هذا الغياب إلى نقص معرفة المتعلمين لمميزات النصوص بطريقة تسمح بإنتاج نصوص منسجمة و هذا ما يلاحظ من خلال تتبع كتابات التلاميذ.

أ – **في الوثيقة المرافقة:**

تعتبر الوثيقة أداة تقوم بتسهيل وتبسيط عملية قراءة للمناهج ومن ثم هي شارحة للمنهاج المرافقة له، وهي تركز على المبادئ الجوهرية للتحول التربوي الحاصل والمتمثلة في[1]:

---

(1) الوثيقة المرافقة، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إصدار وزارة التربية الوطنية، جويلية، ص6، 2005 .

- التدريس بالكفاءات
- بيداغوجية حل المشكلات
- المقاربة النصية
- تقديم النشاطات
- التقييم

وقد ورد ذكر الانسجام والاتساق في:

- **المقاربة النصية:**

تذكر الوثيقة أن هذه المقاربة تسعى لاستغلال المقروء في تعليمات جديدة يظهر من ورائها مثلا:

- بناء النص من حيث الهيكلة، والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهرة ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي.

- **في كيفية تقييم الأستاذ لمنتوج المتعلم**: في هذا العنصر نجد مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي قد يحددها الأستاذ لتقييم إنتاج المتعلم نذكر من بينها:
  - هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب منه؟
  - هل الخطاب يمثل كلا منسجما؟

وكما نجد أيضا ضمن شبكة التصحيح المتعلقة بالنص الحجاجي حديثا عن انسجام النص وما ينبغي توفره فيه من:

- تفصيل كل حجة على حدة.
- تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى.
- استعمال الروابط المنطقية(ثم، غير أن، لأن، لكي، حتى، وهكذا، حينئذ..).
- معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.

و في الوثيقة أيضا نجد أن الاتساق والانسجام أو ما يتعلق بهما مبثوثا في مختلف النشاطات المبرمجة كالمقاربة النصية أو ضمن التقييم، ورغم وجود هذه الإشارات التي تدل على الاهتمام بالنص وإنتاجه، فإننا نلاحظ أن التركيز كان أكثر على أدوات الربط وترتيب الأفكار إذ لم تتعرض الوثيقة لشروط الانسجام النصي أو ما هي الشروط التي يجب توفرها حتى يكون النص منسجما بل اكتفت في التقييم أن يراعي الأستاذ مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتقييم إنتاج المتعلم ومن ضمنها هل الخطاب الذي أنتجه المتعلم يمثل كلا منسجما ولم تفصِّل كيف يكون هذا الخطاب كلا منسجما، أو القواعد التي يجب إتباعها حتى يكون الخطاب منسجما، وفي المقابل نجد في الوثيقة الفرنسية في عنصر التقييم شرحا لقواعد إنتاج نص منسجم وهي نفسها الشروط التي أشار إليها ميشال شارول في مقاله.

الوثيقة وتصنيف النصوص:

تذكر الوثيقة الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة ما يلي:

- غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.
- بروز الزمن في الأفعال وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط الحجاجي.
- ذكر المعلومات وتحليليها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.
- بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري.

و قد اهتمت الوثيقة بتصنيف النصوص وتقديم مميزات كل نمط، ورغم ذلك اقتصرت على صفات عامة ولم توضح ذلك بشكل كاف حتى يستطيع الأستاذ من خلالها التعرف أكثر على مميزات الأنماط وبالتالي إكساب المتعلم القدرة على معرفتها والتمييز بينها، ففي النمط الوصفي مثلا اكتفت الوثيقة بذكرغلبة

الصفـات والمشـتقات فيه ولم تتعرض لمميزات أخـرى كالتفريع لعناصر الموضوع وصف كل جزء والربط بينها.

ج – في دليل الأستاذ:

هو وثيقة بيداغوجية هدفها مساعدة الأستاذ في تجسيد الأهداف التعليمية التي حددها المنهاج عبر النشاطات المختلفة.

وقد ذكر الانسجام بطريقة ضمنية وذلك بذكر بعض الأدوات منها ما ذكر في:

1 – **مقاييـس التقييم**[1]: في هـذا العنصر نجد من المقاييس التي تعتمد في تقييم التلخيص مثلا يجب المحافظة على :

- المعنى العام
- الكلمات المفتاحية
- الروابط المنطقية
- ترتيب النص
- الأفكار الأساسية

2 – **في التعبـير الكتـابي**[2]: يذكر الدليل أن من بين الأسـس التي يجب مراعاتها حتـى يتحقق لـدرس التعبير الكتـابي الفاعليـة المطلوبة، أن يكون لـكل حصة أو مجموعة من الحصص قدرة واحدة يتدرج الأسـتاذ في إكسابها لطلابه...وأن يركز في نهاية الدرس على مدى تمكنهم من الهدف المسطر ومن هذه الأهداف التعليمية:

(1) دليل الأسـتاذ الخاص باللغة العربية للسـنة الرابعة من التعليم المتوسط، إصدار وزارة التربية الوطنية، ص31.

(2) نفسه، ص43.

- ترتيب الجمل
- تحديد الأفكار الأساسية
- استخدام أدوات الربط

لقد اهتم الدليل بظاهرتي الاتساق والانسجام وما يتعلق بهما، فمن المقاييس المعتمدة للتقييم نجد إشارات تتعلق بالاتساق والانسجام كاستعمال الروابط وترتيب النص، أيضا نجد في عنصر التعبير الكتابي فمن بين الأهداف المسطرة فيه أن يتدرج الأستاذ في إكساب التلميذ بعض القدرات كترتيب الجمل واستخدام أدوات الربط، هنا نلاحظ أن الاهتمام ينصب على الجانب الشكلي للنص أكثر من الجانب العميق فيه.

دليل الأستاذ وتصنيف النصوص:

بتتبع الدليل نجد بعض الإشارات عن أنماط النصوص وذلك في:

1 – **القراءة ودراسة النص**: إذ من بين الأهداف التي يرمي هذا النشاط لتحقيقها لدى المتعلم أن:

- يدرك بعض مميزات كل من النص الإخباري والوصفي والسردي والحواري والحجاجي ويقارن بينها.

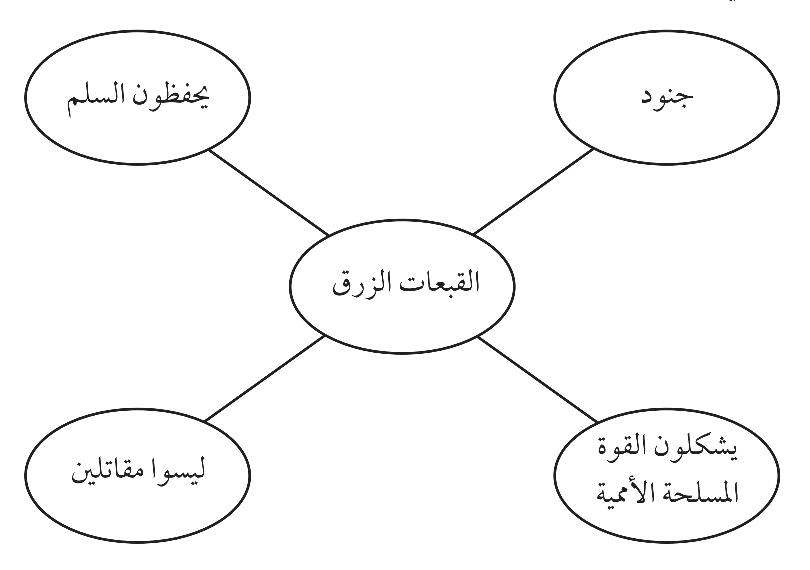
- يصنف النصوص إلى إخبارية ووصفية وحوارية وحجاجية.

2 – **في التعبير الكتابي**: ومن أهداف هذا النشاط جعل المتعلم يكتب نصوصا إخبارية ووصفية وسردية وحوارية وحجاجية.

كما يقترح الدليل طرائق تساعد التلميذ على تنظيم المعلومات التقريرية ويمثلها في أنماط تنظيمية وتمثيلات ورسوم بيانية ومن هذه الأنماط[1]:

(1) ويذكر الدليل أنماط متسلسلة أو متتابعة وأنماط العلة والسبب، ص16 / 17.

- **أنماط وصفية** : تنظم الحقائق أو الخصائص عن أشخاص معينين وأماكن، وأشياء وأحداث ويمثل نص «القبعات الزرق جنود في خدمة السلم» تمثيلا بيانيا بالشكل التالي:



وقد اهتم الدليل بمسألة تصنيف النصوص، إذ من بين الأهداف التي ترمي إليها النشاطات المبرمجة هي إكساب المتعلم القدرة على التمييز بين أنماط النصوص وتصنيفها وبالتالي إنتاج نصوص تتلاءم والنمط الذي طلب منه الإنتاج وفقه، وقد مثل لذلك ببعض مقاطع الأنماط كما يبينه التمثيل للنمط الوصفي كشكل من أشكال التفريع، ولكننا نلاحظ هذا التفريع لم يوضح تدرج النص وهذا التدرج هو الذي يسمح بتوسيع النص.

الخاتمة

سعينا في هذا الكتاب إلى محاولة كشف مدى قدرة تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على إنتاج نص يتوفر فيه الانسجام النصي، بالإضافة الى محاولة معرفة واقع تعليم هذا الانسجام النصي وذلك من خلال الاستبيان الموجه للأساتذة والوثائق التعليمية.

إن أول ما يمكن استخلاصه من هذا البحث:

بالنسبة للبناء اللغوي وجدنا أن أهم الأساليب التي اعتمدها التلاميذ لتحقيق العلاقة العائدية هي الإضمار الذي طغى بصورة واضحة، يليه أسلوب الوصل وأسلوب الإشارة وأسلوب الاستبدال الذي اقتصر على صورة واحدة وهي الاستبدال الاسمي، في حين غاب الاستبدال الفعلي والقولي وذلك أن هذه الأنواع تحتاج إلى قدرات لغوية ونصية لم يكتسبها تلميذ هذه المرحلة بعد.

كما أظهر لنا التحليل وجود إجراءات خاطئة لهذه الأساليب ويمكن ردها إلى عدم إدراك المتعلم لخصائص الكتابة كإشراك القارئ، وهذا ما نلاحظه خاصة في الأخطاء المتعلقة بحذف العائد عليه، كما أنه لا يقوم بعملية المراقبة والمراجعة لما كتب.

أما بالنسبة لتحليل الروابط فقد تواترت نفس الروابط في كتابات التلاميذ في المتوسطات الثلاث، ويمكن ملاحظة غياب روابط معجمية تؤدي وظيفة الوصل من مثل(كذلك، بالإضافة إلى...) أو وحدات تؤدي معنى التعليل والسبب من مثل(هذا هو السبب، يهدف إلى...) وهذا كله راجع إلى قلة الرصيد اللغوي

لتلميـذ هذه المرحلة وناجـم عن عزوف التلاميذ عن المطالعة وهذا ما يشـكو منه الأساتذة كثيرا.

كما أفرز تتبع الاستمرارية والقطيعة في إنشاءات التلاميذ عن تحقق الاستمرارية في نصوصهم وذلك باسـتعمال أدوات خاصة وفرتها اللغة، بالإضافة إلى اكتشـاف نصوص لم تتحقق فيها هذه الاستمرارية مما أحدث قطيعة فيها، وقد كان أكثر أسباب القطيعـة جريانا في نصوص التلاميـذ هو تعدد المواضيع ومن ثـم توزع الإحالات بالإضافة إلى الإشكالية التي تطرحها الإحالات والتي سمح بها التتبع الخطي لها.

أما بالنسـبة لمـدى خضوع كتابات التلاميذ للنمـط الوصفي فنلاحظ أنه رغم وجود الروابط الخاصة بالوصف كالروابط الزمانية والمكانية غاب نموذج وصفي تـام، إذ لا تـكاد لا تخلـو نصوص التلاميذ مـن مقاطع سردية بـل أحيانا لا يوجد الوصف إلا ضمن السرد، فتلاميذ هذه المرحلة لازالوا يميلون إلى الحكي والقص أكثـر من الوصف، ومن ثم تبدو نصوصهم خليطـا من مواضيع وليس موضوعا واحـدا، فالمتعلـم يقوم بجمع العنـاصر دون مراعاة تقنيـات الوصف مما يفسر أن المتعلـم مـازال في حاجة إلى مزيد من المعرفـة فيما يتعلق بالنمـط الوصفي أو انه لم يتعرف بشكل كاف على الفروق بين الأنماط.

ومـن أهـم النتائج المتوصل إليها من خلال الاسـتبيان أن مؤهلات الأسـاتذة المعرفية فيما يتعلق بظاهرتي الانسـجام والاتساق وبالمعايير النصية ككل غير كافية لأن أغلب الأسـاتذة المستجوبين من حاملي شهادة النظام الذي كان معمولا به في السـنوات السابقة، فالأسـتاذ لم يتلق تكوينا كافيا يساعده على التعامل مع المفاهيم والمصطلحـات الجديـدة، ولم تكـن هنـاك دورات تدريبيـة في كيفية قـراءة المنهاج وشرح الوثيقة المرافقة.

فأغلب الأسـاتذة تلقوا هذه المصطلحات كمفاهيم نظرية لكنهم يعجزون عن تطبيقهـا، وذلك لإهمال الوثيقة لهـذا الجانب وعدم شرح كيفية التطبيق من خلال الندوات والتكوينات التي تنظمها الجهات الرسمية.

أما عن الوثائق التعليمية المدروسة فأغلبها لم تفصل مسألة الانسجام النصي بطريقة تسمح بالتعرف أكثر على هذه الظاهرة وأغلبها يتصف بطابع العموم ويكتفي بالجانب النظري ويغيب الجانب التطبيقي، وهو أيضا ما نلاحظه فيما يخص تصنيف النصوص.

ولهذا كله يسمح لنا السياق بتقديم الاقتراحات الآتية:

تكوين الأستاذ تكوينا يسمح له بتدارك هذا النقص في هذا الجانب وذلك بتخصيص دورات وندوات تدريبية وتزويده بمراجع مبسطة وشارحة لهذا الموضوع، الاهتمام أكثر بالجانب التطبيقي وجعل ذلك ضمن الوثائق التعليمية.

الاهتمام أكثر بالتعبير الكتابي باعتباره أداة للتعلم وتحصيل ملكة اللغة والملكة النصية، وتدريب المتعلم على إستراتيجية الكتابة كالمراقبة أثناء الكتابة وأن يمارس دور القارئ بأن يضع نفسه مكانه ومراجعة ما كتب حتى يتسنى له تصحيح أخطائه وتزويده أكثر بالتقنيات التي تسمح له بالتفريق بين أنماط النصوص وبتحكمه في ذلك يستطيع أن ينتج نصوصا منسجمة.



الملاحق

الملحـق 1 الاستبيـان

– استبيان موجه للأساتذة

يعتبر التعبير الكتابي من أهم نشاط في تعليم اللغة والوصول بالتلميذ إلى القدرة عـلى كتابة النصوص، لذلك توليه المناهج التربوية اهتماما كبيراً وفي ظل الإصلاح الـذي يعرفه النظام التربوي في الجزائر أصبح هذا النشـاط التعليمي يخضع لمعايير مغايرة لما كان عليه سابقا.

لذلـك رأينا أن نضع بين أيدي الأسـاتذة الأفاضل نظـرا لخبرتكم الميدانية هذا الاسـتبيان الذي نستهدف من خلاله معرفة واقع تدريس نشاط التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسـط وفق شروط الانسـجام النصي، ومن ثّم الإجابة بكل دقة وموضوعية عن الأسئلة التي تطرح.

1 – معلومات خاصة بالأساتذة :

– الشهادة المتحصل عليها ....

– المدة التي قضيتها في التدريس..

2 – معلومات خاصة بالتلميذ :

– عدد تلاميذ القسم ....

– كيف ترى مستوى القسم؟ جيـــد ☐ فوق المتوسط ☐

متوسط ☐ ضعيـــف ☐

3 - ما هي الصعوبات التي تعترض التلاميذ في القدرة على الكتابة ؟

أ- صعوبات في الفهم ☐

ب- صعوبات في التعبير عن الأفكار ☐

ج- صعوبات أخرى...

4 - ما هي الأخطاء التي تتكرر في كتاباتهم ؟

أ - أخطاء نحوية ☐

ب - أخطاء صرفية ☐

ج - أخطاء إملائية ☐

د- أخطاء أخرى ....

5 - ما هو السبب في ارتكاب هذه الأخطاء :

التداخل بين الفصحى والعامية؟ نعم ☐ لا ☐

التداخل بين الفصحى والفرنسية المتأثرة باللهجات؟ نعم ☐ لا ☐

عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تدريس هذا النشاط؟ نعم ☐ لا ☐

أسباب أخرى.................................

6 - هل لكم دراية باللسانيات النصية ؟ نعم ☐ لا ☐

7 - هل لديكم علم بهذه المصطلحات؟

ا- السيـــــــاق: نعم ☐ لا ☐

ب- المقصدية: نعم ☐ لا ☐

ج - المقبولية: نعم ☐ لا ☐

د- الإخبارية: نعم ☐ لا ☐

هـ - التناص : نعم ☐ لا ☐

و- الاتساق: نعم ☐ لا ☐

ز- الانسجام: نعم ☐ لا ☐

8 – هل يخضع التعبير الكتابي للمعايير النصية؟ نعم ☐ لا ☐

9 – هل يخضع التعبير الكتابي لشروط الانسجام النصي؟ نعم ☐ لا ☐

10 – هل تعرف هذه المصطلحات؟

أ – التطابق الاحالي: نعم ☐ لا ☐

ب – التطابق التكراري: نعم ☐ لا ☐

ج – علاقات التضمن والانتماء والكل والجزء: نعم ☐ لا ☐

د – التقابل: نعم ☐ لا ☐

هـ – البنية الكبرى: نعم ☐ لا ☐

و – الحذف نعم ☐ لا ☐

11 – ما هي الصعوبات التي تعترضك في شرح كيفية توظيف هذه المصطلحات؟

....

....

....

12 – ما هي الجوانب التي تكون محل تقييم وتقويم في التعبير؟

أ– الأفكار من حيث:

- ترتيبها: نعم ☐ لا ☐
- عدم تناقضها: نعم ☐ لا ☐
- تـــــدرجها : نعم ☐ لا ☐
- المعلومات الصحيحة والدقيقة: نعم ☐ لا ☐

ب– استعمال أدوات الربط: نعم ☐ لا ☐

13 – ما هو النمط الذي يتم التركيز عليه أكثر في السنة الرابعة؟

- الوصفي ☐ - السردي ☐ - الحواري ☐ - الحجاجي ☐

14 – هل يتعرف التلاميذ بسهولة على أنماط النصوص؟

بشكل جيد ☐ بشكل متوسط ☐ يشكل ضعيف ☐

15 – هل يبسط المنهاج والوثيقة المرافقة مسألة المقاربة النصية؟ نعم ☐ لا ☐

16 –هل تُفصِّل الوثيقة مسألة الانسجام؟ بشكل واضح ☐ غير واضح ☐

17 – ما الجوانب التي لم تتطرق إليها الوثيقة فيما يخص الانسجام النصي؟

....

....

18 – ما هي الطرق المثلى للوصول بالتلاميذ إلى إنتاج نصوص وفق شروط الانسجام النصي في نظرك؟

....

....

19 – ما هي في نظرك الجوانب المستعصية على التلاميذ في التعبير الكتابي؟

....

....

....

....

....

....

....

الملحـق 2 الوثائق التعليميـة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل الأُستاذ
اللّغة العربية

السنة الرابعة من التعليم المتوسط



الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

فمثلا، إذا تعلق الأمر بتلخيص نص (وهو العمل المطلوب والخاضع للتقييم)، يمكن أن نحدد المقاييس الآتية:

الإجراءات أو مقاييس الإنجاز	مقاييس النجاح
• تحديد المعالم - الموضوع العام للنص. - الكلمات المفتاحية. - أجزاء النص. - الأفكار الأساسية. - التفاصيل. -الروابط المنطقية.	-صحيح. -كامل (عدم نسيان أفكار أساسية).
•إلغاء أو حذف - العناصر الثانوية. - الأمثلة إن كانت قصيرة.	- عدم وجود خطأ في اختيار التفاصيل اللازم حذفها .
•الحفاظ على: - المعنى العام. -الكلمات المفتاحية. -الروابط المنطقية. -ترتيب النص. -الأفكار الأساسية.	- الصحة. -عدم النسيان. -عدم إضافة عناصر. -عدم إعطاء الرأي الشخصي. -عدم إضافة مقدمة أو خاتمة شخصيّة.
•إعادة صياغة الأفكار الأساسية.	أ- صياغة <<اقتصادية>> ومركبة (قد تنصّ التعليمة على عدد الكلمات.) ب- عدم الاستشهاد وعدم النقل. جـ- عدم وصف الجو العام الذي يوحي به النص
• استخراج الفكرة التي تضمنتها الأمثلة (إن كانت طويلة).	عدم الوقوع في خطأ سوء تأويل المثال.

* ترتيب الجمل،
* تحديد الأفكار الأساسية،
* استخدام أدوات الربط...

- تنبيه التلاميذ إلى الابتعاد عن الكلمات التي لا تضيف معنى جديدا.
- لفت أنظار التلاميذ إلى ضرورة تقديم وجهة نظرهم، ورؤيتهم الخاصة نحو عناصر الموضوع، بمعنى أنه لا بد أن تظهر شخصية المتعلم فيما يكتب مع مراعاة السلامة الإملائية والخطية إلى جانب الناحية التعبيرية.
- تعليم التعبير من خلال وضعيات ومواقف حقيقية وأنشطة لغوية فعلية أفضل بكثير من تعليمه كنشاط لغوي منفصل في حصص محددة.
- خلق جو من الحرية في الكتابة، وعدم السخرية من أية ألفاظ أو عبارات غير مناسبة يسجلها التلاميذ في موضوعاتهم.
- اكتشاف ميول التلاميذ الكتابية، وتشجيعهم على الكتابة فيها كلما سنحت الفرصة لذلك.
- تعويد التلاميذ على الأمانة العلمية بإسناد الكلام المقتبس إلى صاحبه ووضعه بين علامتي تنصيص.

تصحيح التعبير الكتابي:

يتم ذلك بعدة طرق يمكن أن نذكر منها:

1- الطريقة الفردية المباشرة: تتم داخل القسم، ولذلك يصعب تطبيقها مع كثرة العدد وضيق الوقت وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الأستاذ؛ الذي يضطر إلى تنفيذها خارج القسم وبعد وقت الحصة.

2- التصحيح الذاتي: يتعلم التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ، وبتكرار المحاولة يقل الخطأ. وإن كانت الطريقة الأولى تحرم المتعلم من الحكم على عمله، فإن الطريقة الثانية تمنحه حرية مبالغ فيها.

3- الطريقة التبادلية: وفيها يستفيد الأستاذ من خبرة الأتراب لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، حيث يكلف كل تلميذ بالتصحيح لزميله على أن يصحح زميله له مع إرشادهم إلى مقاييس التصحيح.

4- الجمع بين الطريقتين الأولى والثانية: وفيها يكتفي الأستاذ بوضع رموز تعبر عن نوعية الخطأ: إملائي (م)، نحوي (ن)، أسلوبي (س)، ويترك للتلميذ تحديد الخطأ وتصحيحه.

وفي تقييم التعبير الكتابي، يمكن مراعاة ما يلي:

- يركز الأستاذ في التصحيح على ما يمس الفكرة أولا، ثم على ما يمس مسألة أو مسألتين من المسائل أو القضايا اللغوية التي يكثر حدوثها في كتابات التلاميذ.
- ينبغي أن يتخير الأستاذ عددا من الجمل الخاطئة في الفكرة أو الأسلوب أو في اللغة دون إشارة إلى الأسماء، ويكتب هذه الجمل على السبورة ويناقشها مناقشة جماعية، وفي الأخير يسجل المقترحات الصحيحة التي تعوّض الجملة الخاطئة.

يمكنك أن تشرح هذه الاستراتيجية للتلاميذ بدقة وعناية، وأن تبيّن لهم فائدتها في تعلمهم، وأنه ليس من اللازم أن يستخدموا كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية، بل يمكنهم اللجوء إلى الكيفية التي يرونها ملائمة في كل مرة.

كيف نساعد المتعلمين على تنظيم المعرفة التقريرية؟

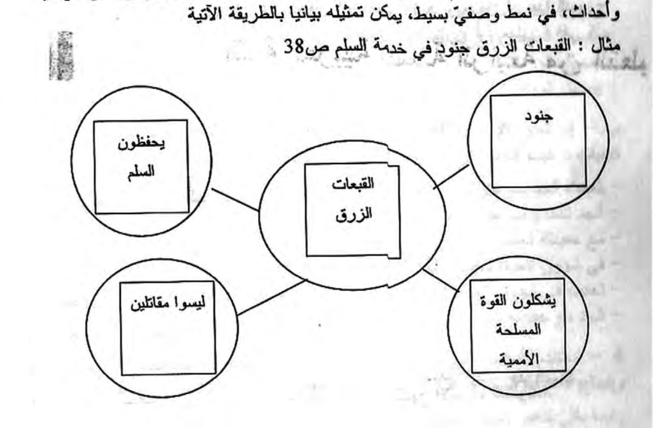
بالإضافة إلى بناء المعنى، فإن تعلم المعرفة التقريرية يتطلب تنظيم المعلومات، وهذا يعني أننا نضع "القطع" معا ونرتبها بطريقتنا.

ومثال ذلك، حين نستعد للإجابة عن سؤال يتناول فصلا من كتاب، فإننا نعمل أكثر من مجرد قراءة الفصل؛ إننا نظمه بطريقة نبرز من خلالها نقاطا معينة، ونميز بين ما نعتقد أنه هام وما ليس هاما ونحدد كيف ترتبط وتتصل قطع المعلومات المختلفة الواحدة بالأخرى.

و الطرائق التي تساعد بها التلاميذ على تنظيم المعلومات التقريرية كثيرة، نقترح عليك بعض منها يتمثل في أنماط تنظيمية وتمثيلات ورسوم بيانية:

أ – أنماط وصفية: تنظم الحقائق أو الخصائص عن أشخاص معينين وأماكن، وأشياء وأحداث، في نمط وصفيّ بسيط، يمكن تمثيله بيانيا بالطريقة الآتية

مثال : القبعات الزرق جنود في خدمة السلم ص38



ب– أنماط متسلسلة أو متتابعة:

تنظم الأحداث في ترتيب زمني محدد، في نمط متسلسل يمكن أن يمثّل بيانيا بالطريقة الآتية: مثال : معركة بعد أخرى ص 31.

1861	1900	1917
حصول أول فتاة (فرنسية) على شهادة البكالوريا	– أول جامعة للفتيات في اليابان – حق التعليم الثانوي للفتيات في مصر – أول مدرسة للفتيات في تونس.	– أول امرأة (روسية) وزيرة في العالم.

جـ – أنماط العملية/السبب:

تنظم المعلومات في شبكة تصوّر خطوات متتابعة تؤدي إلى نتيجة معينة، وفق نمط عملية/سبب يمكن تمثيله بيانيا كالآتي:

مثال: انتصار الثورة الجزائرية ص:206.

الاستعمار الفرنسي ← الثورة الجزائرية ← استقلال الجزائر

د – أنماط المشكلة/الحل:

تنظم المعلومات في شكل يحدد مشكلة وحلولها الممكنة. ومثال ذلك، معلومات عن أنماط معينة من الأخطاء الأسلوبية التي يمكن أن تحدث في الكتابة وطرق تصحيح هذه الأخطاء قد ترتب في نمط المشكلة/الحل، كما يبيّن أسفله:

مثال : جملة تتكوّن من المبتدأ دون الخبر، وكيفيات تصحيحها.

الإبحار في أنترنيت الهواية المنتشرة بين الشباب

الإبحار في انترنيت هواية منتشرة بين الشباب

هواية الإبحار في انترنيت كثيرة الانتشار بين الشباب

يُعد الإبحار في أنترنيت هواية منتشرة لدى الشباب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي — اللجنة الوطنية للمناهج

الوثيقة المرافقة

لمناهج السنة 

من التعليم المتوسط

- اللغة العربية - اللغة الأمازيغية
- التربية الإسلامية
- اللغة الفرنسية - اللغة الإنجليزية



جويلية 2005

التعليمية بشكل جلي (معارف، مهارات، مواقف)، ويتم صوغ التعلمات في شكل قاعدة تعم على الوضعيات المشابهة وبذلك يتمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرج، تترجم في شكل سلوكات إيجابية.

وتعدّ طريقة بناء الدرس انطلاقًا من بيداغوجيا حلّ المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة العربية. ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق.

وفي نشاط المطالعة الموجهة، يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص.

وهكذا يجند المتعلم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم وبذلك تبنى الكفاءات وتنمى.

3- المقاربة النصّية :

إنّ مبدأ المقاربة النصيّة يعني اتخاذ النص محورا لكل التعلمات تدور حوله جميع الأنشطة : قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية، الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج، والتوزيع الشهري والأسبوعي.

كما تسعى المقاربة أيضا لاستغلال المقروء في تعلمات جديدة يظهر من ورائها مثلا :

أ- بناء النص من حيث الهيكلة، والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهرة ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي.

ب- عناصر الرسالة التخاطبية :

- المتعلم من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.
- الملتقي من حيث الأفعال، الصفات، علامات فك رموز الرسالة :

* زمن الفعل، صيغ الأفعال.

* أدوات التركيب والربط.
* الشواهد ودرجتها.

- الرسالة التخاطبية : من حيث فحواها - أهدافها.
- القناة :

* الألفاظ ودلالتها.
* حقلها الأدبي.
* تواترها.
* الجمل وتركيبها.
* الوحدات الدالة وغيرها.

ج)- الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل :

- غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.
- بروز الزمن في الأفعال، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.
- تعدّد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.
- ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.
- بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري.

والجدير بالملاحظة أنّ هذه التعلمات لابد أن تكون مهما تنوعت روافد توظف في الجانب العملي تظهر في النتاج الكتابي للمتعلم.

4- تقديم النشاطات :

1.4- القراءة و دراسة النص :

تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة : إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية ...

ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي :

ومن جهة أخرى، فإنّ معنى التقييم التكويني، معنى تشخيصي لأنه يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود.

ومن وظائف التقييم ما يأتي :

- اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلمين لعلاجها قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلم.
- التنظيم والضبط اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التعلم وتحسينها وإعادة توجيهها، ويقوم بهذه العملية المتعلم والأستاذ كل على حدة، وتتمثل في إعادة النظر في الاستراتيجية المنتهجة التي لم تساعد على تحقيق التعلم المنتظر بالقدر الكافي.
- برمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقييم من أجل تجاوزها وتحسين المستوى.

ج)- *التقييم التحصيلي* : وهو نمط التقييم الذي يستخدم في نهاية فصل أو عام دراسي أو نهاية مقرر أو برنامج، لأغراض الانتقال أو التأهيل أو لتقييم التقدم.

إن التقييم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة من أجل التدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذا بعد عدد من مهام التعلم التي تمثل كلا (فصلا من المقرر مثلا).

كيفية تقييم الأستاذ لمنتوج المتعلم :

يقيم الأستاذ إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس (ثلاثة أو أربعة) تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.

المقياس : هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

المؤشر : هو علامة قابلة للملاحظة، يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

أمّا صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار) فتتم بعدة طرق منها :

- استعمال مصدر ذي دلالة إيجابية : مطابقة، انسجام، دقة، جدة أو طرفة، سرعة ...

- استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية : استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي ...
- استعمال جملة : وقد تأتي مثبتة (التحليل كامل، عمل المتعلم نظيف .. أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل ؟ هل عمل المتعلم نظيف ؟ ...).

وقد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا.

وفيما يلي نورد مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي قد يحددها الأست لتقييم إنتاج المتعلم :

- هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب ؟
- هل تركيب الجمل سليم ؟
- هل الخطاب يمثل كلاً منسجما ؟
- هل المصطلحات المختارة مناسبة ؟ ...

في التعبير الشفوي أو القراءة :

- هل النطق صحيح ؟ ...

في التعبير الكتابي :

- هل النص مكتوب بخط واضح ؟
- هل إملاء الكلمات صحيح ؟ ...

د)- *التقييم الذاتي* : هو المسار الذي يقوم بوساطته المتعلم بإصدار حكم في شأ نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديد والاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة.

ومثلما يعتمد الأستاذ على مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتصحيح اختبا أو تقييم أعمال التلاميذ المختلفة، يستعمل المتعلم كذلك شبكة لتقييم إنتاجه وهي بمثابة أداة تكوين فعّالة، فالتقييم الذاتي يضمن استقلالية المتعلم وتفطن إلى أخطائه وبناء تعلماته، أمّا شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيق وموضوعية بنيّة التعديل والضبط.

وفيما يأتي، نقترح وضعية مشكلة وكيفية تقييمها (من طرف المتعلم أ الأستاذ كذلك) باستعمال شبكة التصحيح : "بعد قراءتك لمقال في مجلة علمي

حول الأمراض الناتجة عن التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنت وقررت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة.
اكتب نداء إلى زملائك، في حدود صفحة، لينشر في جريدة المدرسة واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين".

شبكة التصحيح			
المقاييس	المؤشرات	نعم	لا
مطابقة المنتوج لوضعية التواصل	– كتابة نداء : عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). – ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. – التقيّد بالحجم المطلوب : صفحة. – استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.		
انسجام النص	– تفصيل كل حجة على حدة. – تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. – استعمال الروابط المنطقية (ثم، غير أنّ، لأنّ، لكي، حتّى، وهكذا، حينئذ ...). – معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.		
سلامة اللّغة (من حيث النحو والصرف والإملاء)	– تركيب سليم للجمل. – توظيف مناسب لعلامات الوقف : الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب ... – مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ والخبر : نصب اسم إنّ وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. – كتابة إملائية صحيحة للمفردات.		

Du mot au texte

Le potentiel d'évocation du mot suffit à générer un texte. En partant de listes de mots préétablies par l'enseignant ou par l'activité de lecture, l'élève est amené progressivement à la production de textes. Ces productions passent par des jeux d'associations sémantiques justifiées dans un court texte oral ou écrit. Le dictionnaire est un outil indispensable. Utilisé à bon escient, il permet à l'élève entre autre, d'écrire de petites définitions.

Concevoir de petits dictionnaires peut constituer à la fois une activité de formalisation du lexique et un projet pédagogique pertinent.

Du mot au mot

Le mot, en tant que forme analysable, est travaillé pour lui même. Le sens du mot se construit comme se construit le sens du texte et passe par diverses activités visant à informer l'élève sur **les relations sémantiques** et **morphologiques** qui unissent les mots :

- **Jeux d'analyse** : découper des mots en fonction de leurs constituants internes, construire des mots existants ou inventés et produire des définitions.
- **Jeux de classement** : constitution de listes de synonymes, construction de gradation de sens.
  Jeux de classement : classement de suffixes ou de préfixes en fonction de la catégorie grammaticale des mots qu'ils permettent de créer.

4- La cohérence textuelle :

Pour qu'un texte soit cohérent, l'énonciateur doit respecter simultanément les quatre règles suivantes :

a)- La règle de répétition :
Chaque phrase doit reprendre systématiquement une information donnée avant.

b)- la règle de progression :
De nouvelles informations doivent être apportées de phrase en phrase et à l'intérieur de chaque phrase.

c)- La règle de relation :
Les informations apportées doivent garder un lien de sens entre elles et ce, à l'intérieur d'une phrase, de phrase en phrase, dans l'ensemble du texte ou par rapport au contexte.

d)- La règle de non-contradiction :

Aussi bien à l'intérieur d'une phrase, de phrase en phrase, dans l'ensemble du texte ou par rapport au contexte, les informations apportées ne doivent souffrir d'aucune contradiction.

. Notons que les quatre règles sus-citées ne participent pas seules de la cohérence textuelle. D'autres paramètres rentrent en ligne de compte, à savoir :

- la prise en compte des éléments de la situation de communication,
- la prise en compte de la dominante textuelle (Les outils de la langue diffèrent selon que l'on raconte, décrive, explique ou argumente.),
- le respect de la structure du texte.

5- Le résumé

L'entraînement au résumé permet de développer chez l'élève sa capacité de discerner l'essentiel d'un texte .Résumer un texte, signifie le réduire, le condenser, c'est-à-dire rendre en peu de mots ce qui a été dit ou écrit plus longuement.

Donner toute sa valeur au résumé nécessite certaines règles de base :

- Comprendre la pensée de l'auteur
- Dégager l'idée générale
- Souligner les termes les plus importants et les passages significatifs
- Dégager le plan du texte
- Respecter l'ordre des idées
- Respecter le système de l'énonciation.
- Respecter le temps des verbes
- Réduire un texte environ au quart de sa longueur (le nombre de mots à employer est quantitativement limité)

6- La prise de notes

Arrivé en 4ème, l'élève doit savoir prendre des notes. La prise de notes qui a un but pratique, utilitaire se définit comme suit :

- relever les points essentiels d'un discours ou d'un texte lu ou écouté afin de pouvoir le reconstituer aussi fidèlement que possible.
- garder la trace écrite d'un cours, d'une conférence, d'une lecture ...

La PDN est une activité qui nécessite :

- un travail d'organisation,
- un choix des informations en vue de l'objectif visé,
- une mise en valeur et une mise en relation de ces informations.

Cette prise de notes est rendue plus aisée par l'emploi de quelques techniques telles :

- les abréviations

مناهج السنة الرابعة متوسط

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي — اللّجنة الوطنية للمناهج

مناهـج



من التعليم المتوسط

- اللّغة العربية
- اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالعربية)
- التربية الإسلامية
- اللّغة الأمازيغية (الصيغة بالفرنسية)
- اللّغة الفرنسية
- اللّغة الإنجليزية

جويلية 2005



1. تقديم المادة :

تحتل اللغة العربية مكانة هامة في المنظومة التربوية: إذ هي مكون ثابت للمواطنة، وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعلمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

تعد السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة هذه المرحلة ففيها تبلغ تعلمات التلميذ الأساسية غايتها، الأمر الذي يؤهله للانتقال إلى التعليم الثانوي أو المهني.

يرتكز تعليم اللغة العربية في هذه السنة على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، ويتحقق ذلك بتوسع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتمادا على وضعيات متنوعة منها على سبيل المثال:

- الإنتاجات المكتوبة والتواصل باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها.
- إبداء الرأي في خطابات شفوية ومكتوبة ومرئية.

إن الغاية المنشودة من أنشطة اللغة في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره.

2. التوزيع الزمني :

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، هو خمس ساعات (05) أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي :

- القراءة و دراسة النص: ثلاث ساعات (03).
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة.
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة.

3. ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على :

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.

- إصدار أحكام – شفوية ومكتوبة – وتأييدها بالأدلة والأمثلة.
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

4. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على :
- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- التعبير –شفويا وكتابة– عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج ...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

5. الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي.

ملاحظة : قد تم تناول النص الحجاجي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ولكن نظرا للآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها تعين تقريره هذه السنة كذلك، إلى جانب الأنماط الأخرى للوصول إلى التمييز بين خصائصها.

الكفاءات القاعدية :

- القراءة :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.	- يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبر. - يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات. - يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص. - يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة ...). - يحدد موضوع النص، وبناءه الفكري، والفني، واللغوي. - يتفاعل مع النص ويصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه. - يميز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي. - يشرح مدلول المفاهيم المجردة. - يميز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي. - يفسر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها. - يميز بين النصوص العلمية والنصوص الأدبية. - يبرز بعض مميزات النص الأدبي. - يصنف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية. - يستخرج مميزات النص الحجاجي ويقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري والسردي والحواري والوصفي).

- التعبير الشفهي :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
تناول الكلمة والتدخل في المناقشة	- يضيف معطيات جديدة. - يصوب الخطأ مع التعليل. - يقدم الشواهد ويضرب الأمثلة. - يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل. - يسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا. - يعبر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة. - ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث. - يستخدم ملامح وجهه وهيئته الجسمية. - يميز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر. - يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف. - يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع. X - يستعمل أدوات الربط المنطقية. - يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا. - يستعمل الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية. - يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات. - يدمج المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة. - يعالج كل جوانب موضوع المناقشة. - يعلل آراءه وأحكامه.. - يستخدم الاستقراء والاستنباط. - يحلل القضايا إلى عناصرها. - يبني أدلته. - يجيد الحوار والمناظرة.

- التعبير الكتابي :

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعلمية
إنتاج نصوص مطولة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.	- يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج. - يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية. - يعلل آراءه ووجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة والشواهد. - يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة. - يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها. - يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية. - يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب. - يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير. - يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل. - يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين. - يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده. - ينجز مشاريع كتابية بمعية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض). - يسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية. - يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص. - ينجز بطاقات مطالعة. - ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.

- الجملة حالا.
- الجملة نعتا.
- الجملة مضافا إليه.
- الجملة جواب شرط.
- الجملة الواقعة خبرا لمبتدإ أو ناسخ.
- الجملة الموصولة.

الصرف : - التصغير.
- الإدغام.
- صيغ المبالغة.
- اسم التفضيل.

الصيغ اللغوية: - التعجب.
- الإغراء والتحذير.
- المدح والذم.

3- المبادئ الأدبية الأولية :
- الكناية.
- المجاز المرسل.
- الاستعارة وأقسامها.
- قواعد الكتابة العروضية.
- التقطيع.
- أوزان البحور الشعرية (الطويل، البسيط، الكامل).

المراجعة :
- الهمزة بأنواعها.
- علامات الوقف.

4- أنماط النصوص :
- الإخبار.
- الوصف.
- السرد.
- الحوار.
- الحجاج.

5- أشكال التعبير وتقنيات الكتابة :
- التلخيص والتقليص.
- الاقتباس.
- القصة.

الملحـق 3 نماذج من إنشاءات التلاميذ

2010-02-25

الموضوع: وصفا منظر طبيعي

إن الجزائر هي من أروع بلدان العالم من حيث
مناظرها الطبيعية المختلفة والجميلة التي قلما نجدها في
البلدان الأخرى فمن أجمل المناطق الموجودة فيها هي منطقة تشفة
فهي منطقة جبلية زيكتشي حلة خضراء تبعث على
نفس ناظرها الطمأنينة والراحة المطلقة فعندما
تقف أمام جبالها الشامخة التي تنبعث منها مياه
مائية نقية التي تشكل منها واد يتدفق بغزيره
السامح فتنشرح نفسك لتفكير في عظمة الله
تعالى في خلقه وترى على الجبال مجموعة من
القردة تتسلى مع الناس فعندما تتفكر
في نفسك وتفكر في جمال المنطقة تتصور لك وكأنك
ترى حلة خضراء جميلة من منا ع الله تعالى على
الأرض

لا شك أن بلادي تزخر بأماكن خلابة ، وتتسم
بمناظر بديعة للغاية ، وكثيرًا ما نسمع عن صحرائنا
الشاسعة و نظرًا لكونها تغطي نصف مساحة البلاد .
فهي تشبه في اتساعها مخيلة الإنسان التي لا حدود لها
كما أنها غنية بكثبانها الرملية التي وأنت تتأمل
فيها وكأنها تلال وجبال صخرية مرتفعة ، وعند
هبوب الرياح فإنها تتحول إلى سيال رملية عنيفة
وكأنها أمواج البحر الهائجة تارةً والهادئة تارةً
أخرى . أما لونها كلون الذهب الخالص الأصفر
فلكم أن تتخيلوا سحر المكان وروعته.

ذات يوم خرجت للنزه فقصدة الحديقة

الموجودة بمنطقتنا تسحرني منظرها من كثرة

جمالها فهي تتربع على مساحة خضراء وبها

أشجار والنخيل المتنوعة وكنت ترى يتوجون

إليها من كل مكان لشدة جمالها والذي كان

يزيد المنظر جمالا أشعة الشمس الساطعة وما زيدها

لها الرئيس هو المها الدفق وأزهار المتفرقة

وبها ألعاب للأطفال وزقزقة العصافير

كأنها نغمات موسيقية ما أروع جمال الطبيعة!

وما أجمل خالقها!

في أحد السنوات المنصرمة كانت كل أنظار أناس مدينتنا متجهة

إلى السماء لأنهم كانوا منشغلين في إنتظار لحظة كسوف

الشمس وفي منتصف النهار رأيت الشمس بدأ نورها ينقطع

وكان شيء أسود كالقرص يمر عليها وكأنه يدخل بداخلها

وبعد أن سألت عرفت بأنه القمر وبعد دقائق كاد هذا

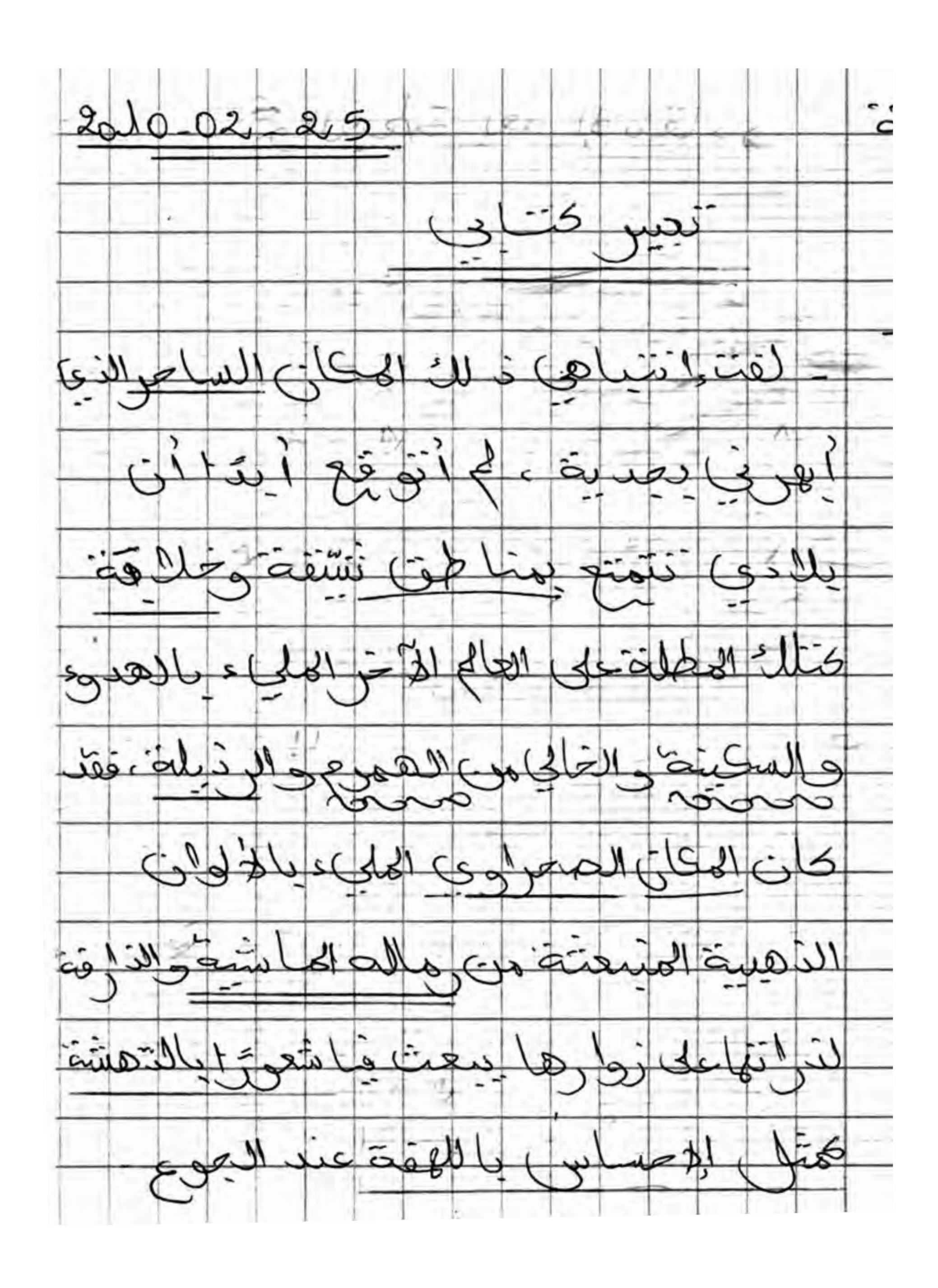
القرص الأسود أن يغطي الشمس بأكملها فلاحظت الناس

بدأت ترتدي في أعينهما نظارات تحميها من خطر الأشعة

التي تنجم عن الكسوف والتي تحمي الأعين بعد الإطالة في النظر

وعندما غطى القمر الشمس بأكملها بقيت عدة ثواني بدأ النور

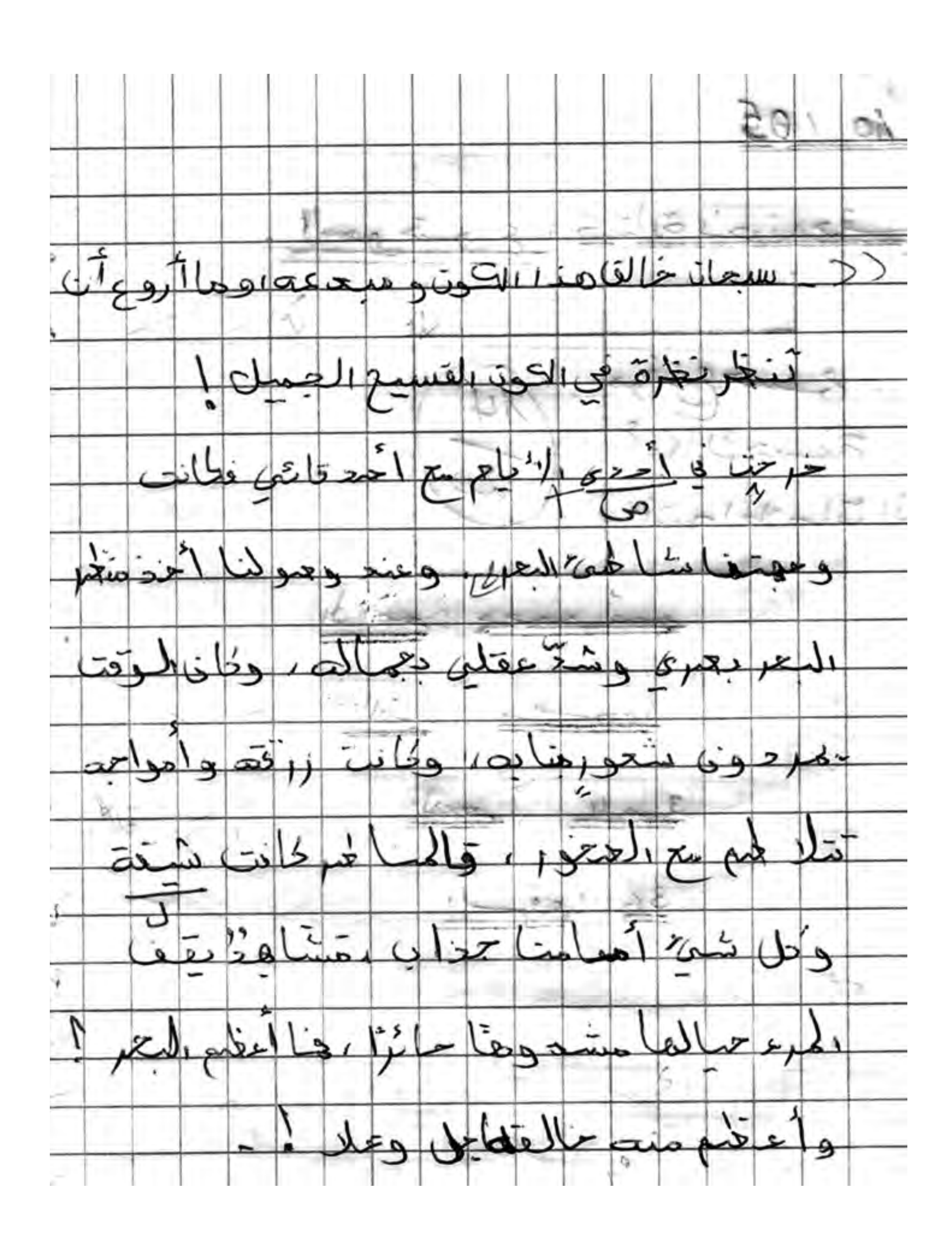
يظهر من جديد وكان هذا المنظر من أفضل المناظر التي لن أنساها.



2010-02-25

تعبير كتابي

- لفت انتباهي ذلك المكان الساحر الذي
أبهرني بجدية، لم أتوقع أبدا أن
بلادي تتمتع بمناطق نشّقة وخلابة
كتلك المطلة على العالم الآخر المليء بالهدوء
والسكينة والخالي من الهموم والرذيلة، فقد
كان المكان الصحراوي المليء بالألوان
الذهبية المنبعثة من رماله الماسية والذارقة
لذراتها على زوارها يبعث فيا شعورا بالدهشة
كمثل الإحساس باللهفة عند الجوع.


- سبحان خالق هذا الكون ومبدعه، وما أروع أن
ننظر نظرة في الكون الفسيح الجميل!
خرجت في أحد الأيام مع أحد أقاربي فكانت
وجهتنا شاطئ البحر، وعند وصولنا أخذ منظر
البحر بصري وشدّ عقلي بجماله، وكان الوقت
يمر دون شعور منا به، وكانت زرقته وأمواجه
تلاطم مع الصخور، والسماء كانت شبيهة
وكل شيء أمامنا جذاب ومتشابه يقف
المرء حيالها مشدوهًا حائرًا، فما أعظم البحر!
وأعظم منه خالقه جل وعلا!

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية :

• إبراهيم أنيس: – أسرار اللغة العربية، مكتبة الإنجلوالمصرية، ط7، 1994.

• ابن خلدون (عبد الرحمن): – المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003.

• ابن رشيق (أبو علي الحسن القيرواني): – العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق وتعليق النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000.

• ابن عقيل (بهاء الدين عبد الله): – شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت ،ج1، 1990.

• ابن يعيش (موفق الدين): – شرح المفصل ، دار الكتب العلمية لبنان ، ط1، 2001 .

• أبوغزالة إلهام وعلي خليل حمد – مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوجراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999.

– أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي ابن عصفور الاشبيلي – شرح جمل الزجاجي ، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه فواز الشعار، إشراف إميل بديع يعقوب، م1 ،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998،

• أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه) – الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي، ج1 ،ط3، 1988.

• أحمد عبد الخالق – اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، 1989.

- أحمد عفيفي – نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ،ط1، 2001.
- أحمد مؤمن – اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،2002.
- الأزهر الزناد – نسيج النص– بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993.
- أنطوان صياح وآخرون – تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006.
- الجرجاني عبد القاهر – دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، مكتبة القاهرة، 1980.
- جوليا كريستيفا – علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، 1997.
- حفيظة تازورتي – اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.
- خليفة بوجادي – في اللسانيات التداولية ، بيت الحكمة، ط1، 2009.
- خولة طالب الإبراهيمي – مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000 .
- دومنيك مونقانو – المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، 2005.
- رابح تركي – أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990.
- راتب قاسم عاشور – أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة ط1، 2003.
- روبرت دي بو جراند – النص والخطاب والإجراء ترجمة تمام حسان ، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998.
- رولان بارث – لذة النص، ترجمة محمد ألرفرافي ومحمد خير البقاعي، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد10، 1990.

• ريمون بودون – مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول الحاج، منشورات عويدات، بيروت ط1، 1972.

• الزجاجي ابي لبقاسم عبد الرحمن بن اسحاق – كتاب الجمل ، مطبعة كلنسيكن باريس، ط2، 1958.

• سعبد حسن بحيري: – علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان،1997.

• سعد مصلوح – نحو أجرومية للنص الشعري، «دراسة في قصيدة جاهلية»، مجلة مجمع اللغة العربية ، الأردن، عدد10–9، 1980.

• سعيد يقطين – إنفتاح النص الروائي (النص والسياق)، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001، الدار البيضاء.

• صبحي إبراهيم الفقي : – علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ط1، 2000م.

• صلاح فضل – بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أغسطس1992.

• عباس حسن – النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، 1973.

• عبد العليم إبراهيم – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط1، مصر، 1966.

• عبد الفتاح أبو معال – تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال (في الأسرة و الروضة والمدرسة)، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 عمان، الأردن، 2005.

• عبد الفتاح حسن البجه – أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط2 ، 2005.

• عبد القادر الفاسي الفهري: – المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة ،دار توبقال للنشر، المغرب،ط2، 1999.

• عبد اللطيف الفارابي وآخرون – معجم علوم التربية سلسلة علوم التربية، 9– 10– د، ت، المغرب.

• عبده الراجحي – علـم اللغة التطبيقي وتعليم العربيـة، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 2004.

• علي أحمد مدكور – سيكوليجية الاستماع، مكتبة الفلاح الكويتية ،ط2، 1991.
– تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 1997.

• فؤاد البهي السيد – الأسـس النفسـية للنمو من الطفولة الى الشـيخوخة، دار الفكر العربي، 1998.

• فان ديك – النص والسـياق ، تر عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000.
– علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة، سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب،ط1، القاهرة، 2001.

• فولفجانج هاينه – مدخـل إلي علـم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شـعيب العجمي، مطابع الملك السعود.
ديتر فهفيغر – مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة سعيد حسن بحيري ، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004.

• محمد الأخضر الصبيحي – مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف،ط1، 2008.

• محمد خطابي: – لسـانيات النـص: مدخـل إلى انسـجام الخطاب، المركـز الثقافي العربي، بيروت ط1 ، 1991.

• محمد رجب فضل الله – الاتجاهـات التربويـة المعـاصرة في تدريـس اللغـة العربية، عالم الكتب، ط1، مصر، 1998.
– الكتابـة الوظيفيـة وتطبيقاتهـا تعليمها وتقويمها، عـالم الكتب، ط1، 2002.

• محمد مفتاح – التشابه و الاختلاف، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1996.
– تحليل الخطاب الشـعري، (إستراتيجية التناص) ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1992.

• محمد مكسي – ديداكتيـك القـراءة المنهجيـة، مقاربـات وتقنيـات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، دار البيضاء، 1997.

• مصطفى فهمي – علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي القاهرة، ط2.

• منذر العياشي – العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 2004.

• ميلود حبيبي – الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والانساق، المركز التقافي العربي، ط1، 1993.

• نايف خرما – أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد، سبتمبر 1978.

• نايف خرما وعلى حجاج – اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.

- المعاجم

- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، **لسان العرب**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2005.

- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام هارون، المجلد الخامس، ط1، 1981.

الرسائل والأطروحات:

جميلة حمودي :

- **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1994.

الطاهر لوصيف:

- **منهجية تعليم اللغة وتعلمها**، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996.

- **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري**، أطروحة دكتوراه دولة، كلية الآداب واللغات جامعة الجزائر، 2007 / 2008.

مفتاح بن عروس:

- **الاتساق والانسجام في القرآن**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2007 / 2008 .

- **الاتساق النصي** (دراسة لظاهرة العائد في العربية) رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1996/ 1997.

دوريات ومواقع الكترونية:

مجلة اللغة والادب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، الأعداد التالية :

- عدد 12، ديسمبر 1997.
- عدد 14، ديسمبر، 1999.
- عدد 17، جانفي .2001.
- عدد11، ماي 1997.
- **مجلة مجمع اللغة العربية**، الأردن، عدد 9 - 10، 1980.
- **موقع الجزيرة نت** 1/ 11/ 2006 .

الوثائق التعليمية:

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، إصدار وزارة التربية الوطنية، **عدد** خاص أفريل 1976 .
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، إصدار وزارة التربية الوطنية، **عدد** خاص فيفري، 2008.
- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إصدار وزارة التربية الوطنية جويلية 2005.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إصدار وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005 .
- دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إصدار وزارة التربية الوطنية.

المراجع باللغة الأجنبية :

Le petit Robert, Dictionnaire de la langue Française, 1998.

Cherifa GHUETTAS :	l'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale, essai d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans , thèse de doctorat, université Stendhal Grenoble, paris,1995.
Clémence Préfontaine et Monique Lebrun :	La Lecture et L'écriture, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement logiques/Ecoles, Editions logique, Montréal, 1992.
Emile Benveniste :	Problèmes de linguistique générale Edition Gallimard. Paris.1966.
H.G.Widdowson :	une Approche Communicative, de l'enseignement des langues, Hatier-Credif, 1981.
J.Piaget :	six Etudes de psychologie. Genève. Edition .Gone thior. SA1964. (S.E).
Jean-Michel Adam :	- Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle , MARDAGA,2ème Ed, 1990. - La Description, Presses Universitaires de France, 1993. - Type et prototypes, 4em, édition, NATHAN, 1997. - linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, Nathan, 1999.
JEANN Peytard, SophieMoirad :	Discours et enseignement du Français, HACHETTE, 1992, Paris.
Khaoula TALEB IBRAHIMI :	Les algériens et leurs langues Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, édition El hikma .Alger, 1997.

Lita Lundquist : Le factum texte : Fait de grammaire ،fait de linguistique ou Fait de cognition ،phrase ،texte، discourt, Etienne Stéphane, karabétian, Langue Française ،N : 12 ،Février 1999.

Michel Charolles : - Cohésion, Cohérence, et pertinence du discours, Travaux de Linguistique, N : 29,1994.
- Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, Langue Française, 1978, N° :38.
- Grammaire de texte, Théorie du discours, narrativité, Pratiques, 11/12, 1976.

Samira Hanieche Sahraoui : Enseignement/ Apprentissage de la compréhension de l'écrit, quelques aspects théoriques, AL-LISANIYYAT, Revue Algérienne des sciences et Technologies du Langage, Editée Par, centre de recherche scientifique et technique Pour le Développement de la langue Arabe N :10,2005.

Shirley Carter-Thomas : La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de L'écrit, L'Harmattan, France, 1999.

Vigner Gérard : Lire du texte au sens, « élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture », Paris, Clé International 1979.

الفهرس